Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270706
Centre d'intérêt: 260

Bélanger, Diane.

Etude de la préférence vocationnelle du déficient auditif dans un contexte d'intégration scolaire / Diane Bélanger. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1978.
vi, 113 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 111-113.

Cote Dewey: 371.9'046/B426e Cote LC: LC/214

Descripteur(s): *Orientation professionnelle *Aspiration professionnelle *Information professionnelle *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Polyvalente Lucien-Pagé (Montréal, Québec)

L'étude traite de l'impact de l'intégration scolaire sur la préférence vocationnelle du déficient auditif, au terme de ses études secondaires. Le cadre théorique adopté permet l'analyse de la préférence selon son réalisme et le risque pris. Par ailleurs, elle a pour objectif l'élaboration d'un devis psycho-pédagogique assurant le développement socio-vocationnel du déficient auditif dans le contexte de l'intégration scolaire. Le volume comprend un examen de la situation faite au déficient auditif au cours des dernières années et un survol des apports récents de la psychologie vocationnelle.

L'enquête a eu lieu auprès d'élèves déficients auditifs de la polyvalente Lucien-Pagé de la CECM, répartis en deux sous-groupes: dix élèves intégrés dans certains cours avec des élèves entendants et dix élèves non-intégrés. Ils ont été soumis au "Vocational information and planning index" (VIP) de Lerman et Guilfoyle (1970). Ce test (reproduit en annexe), administré lors d'entrevues individuelles, explore la préférence vocationnelle du groupe "déficients auditifs" par rapport au groupe "entendants". La préférence formulée est codifiée selon le secteur occupationnel choisi, le risque pris, le réalisme et la source d'influence.

L'intégration scolaire du déficient auditif dans les groupes réguliers influence favorablement sa perception de son avenir vocationnel. Le choix de l'élève encore soumis au régime de la classe spéciale demeure pour sa part conforme aux carrières qui lui sont traditionnellement dévolues. Toutefois une proportion importante des élèves effectuent des choix irréalistes. De tels résultats soulignent l'urgence de permettre à cette clientèle marginalisée d'accéder à des études post-secondaires, de lui fournir une information scolaire et professionnelle bien adaptée, enfin d'ouvrir des programmes d'intégration précoce.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

E D U Q 8270706

# ETUDE DE LA PREFERENCE VOCATIONNELLE DU DEFICIENT AUDITIF DANS UN CONTEXTE D INTEGRATION SCOLAIRE

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Diane Bélanger

Juin 1978

## Sommaire

La présente étude propose un nouveau cadre théorique pour analyser la préférence vocationnelle de l'élève déficient auditif au terme de ses études secondaires. Il s'agit de la conception de Mahone (1960). Selon cette approche, la préférence est étudiée en fonction de son degré de réalisme ou d'irréalisme et analysée à travers la dynamique du risque pris.

Grâce à ce cadre conceptuel, la présente étude permet de démontrer que l'intégration scolaire du déficient auditif dans les groupes réguliers influence favorablement sa perception de son avenir vocationnel. Pour l'élève encore soumis au régime de la classe spéciale, son choix demeure conforme aux carrières traditionnellement dévolues à cette clientèle marginalisée.

Cette influence de l'intégration scolaire démontrée par nos résultats ouvre la voie à des perspectives intéressantes soulignant le relèvement des aspirations des élèves intégrés, l'influence prépondérante de la famille dans ce secteur et l'absence d'une action concertée de la part du milieu scolaire. L'interprétation des résultats ne peut qu'insister à nouveau sur l'urgence de permettre l'accession de ces élèves à des études post-secondaires, d'ouvrir des programmes d'intervention précoce et de fournir une information scolaire et professionnelle adaptée aux besoins de cette clientèle.

Plusieurs autres recommandations sont formulées pour tenir compte

de l'aspect évolutif de ces réalités. Une planification psycho-pédagogique mieux articulée à la promotion vocationnelle des élèves déficients auditifs doit s'inscrire à l'intérieur du projet plus global de leur intégration scolaire.

## Table des matières


Sommaire ..... ii

Introduction ..... 1

Chapitre premier: L'intégration scolaire du déficient auditif ... 3

Contexte historique des modèles éducatifs offerts au déficient auditif ..... 5

Caractéristiques actuelles du déficient auditif ..... 8

Etude psycho-sociale de la marginalisation ..... 11

Période pré-scolaire ..... 13

Période scolaire ..... 14

L'intégration ..... 16

Chapitre II: Les théories en psychologie vocationnelle ..... 20

Conceptions développementales de la préférence vocationnelle .. 21

Conception de la préférence vocationnelle en termes de prise de décision ..... 29

Chapitre III: Problèmes de mesure en psychologie vocationnelle .. 35

Distinction entre choix, préférence et aspiration ..... 36

Les instruments de mesure: entrevue, question ouverte et questionnaire ..... 40

Le Vocational Information and Planning (VIP) Index ..... 43

Chapitre IV: Déroulement de l'expérience ..... 45

L'échantillon ..... 47

L'instrument de mesure ..... 52

Connaissance de la préférence vocationnelle ..... 52

Connaissance de l'information professionnelle ..... 57

Déroulement de l'expérience ..... 59

Chapitre V: Analyse des résultats ..... 61

Analyse de la préférence vocationnelle ..... 62

Terminologie utilisée par les sujets ..... 62

Analyse de la préférence par secteur occupationnel ..... 63

Analyse de la préférence selon le risque ..... 64

Analyse selon le réalisme de la préférence ..... 67

Analyse de la préférence selon la source d'influence ..... 68

Analyse du monde informationnel ..... 70

Analyse du score total ..... 70

Analyse de fidélité du questionnaire ..... 70

Réponses stéréotypées ..... 71

Interprétation des résultats ..... 72

Résumé et conclusion ..... 80

Appendice A: Instruments de mesure ..... 83

Appendice B: Données brutes ..... 101

Remerciements ..... 108

Références ..... 110

## Table des hors-texte

Tableau 1 - Répartition des sujets disponibles pour l'échantillon selon le sexe et les régimes intégré et non-intégré ..... 50

Tableau 2 - Répartition finale de l'échantillon selon le sexe et le régime intégré et non-intégré ..... 51

Tableau 3 - Répartition des sujets selon la caractéristique du risque, bas ou élevé ..... 67

Tableau 4 - Répartition des sujets selon la caractéristique du régime et la caractéristique du risque ..... 68

Tableau 5 - Répartition des sujets selon le réalisme ou l'irréalisme de la préférence ..... 68

Tableau 6 - Répartition des sujets selon le régime scolaire et la source d'influence ..... 69

Figure 1 - Répartition en pourcentage des secteurs occupationnels choisis pour l'échantillonnage complet, pour le sous-groupe intégré et pour le sous-groupe non-intégré ..... 65

Figure 2 - Répartition en pourcentage des secteurs occupationnels choisis pour les garçons et pour les filles ..... 66

# Introduction

La présente étude s'intéresse à l'impact de l'intégration sur la préférence vocationnelle du déficient auditif. De plus, elle adopte un nouveau cadre théorique qui permet l'analyse de la préférence selon son réalisme et le risque pris.

Le premier chapitre analyse la situation scolaire du déficient auditif depuis les deux dernières décennies. Les définitions de la marginalisation et de l'intégration sont mises en parallèle avec cette analyse de la situation.

Le deuxième chapitre présente les différentes théories de la psychologie vocationnelle ainsi que leurs apports à la compréhension du développement vocationnel du déficient auditif.

Le troisième chapitre s'attarde aux difficultés méthodologiques et instrumentales rencontrées dans le domaine vocationnel. Le quatrième chapitre se consacre à la description de la méthodologie et du questionnaire utilisés et à la présentation des résultats obtenus.

L'interprétation des résultats et la discussion font l'objet du cinquième chapitre. Des recommandations spécifiques permettant une meilleure planification de l'intégration scolaire et vocationnelle des déficients auditifs sont aussi incluses dans ce chapitre.

## Chapitre premier

## L'intégration scolaire du déficient auditif

Peu de recherches abordent la problématique du choix vocationnel pour le déficient auditif. Les travaux de Lerman et Guilfoyle (1970) et de Mongeau (1974) notent des différences importantes entre les déficients auditifs et les entendants. Néanmoins, les rares études faites sur le sujet n'offrent malheureusement pas de cadre théorique articulé pour expliquer ces différences au niveau vocationnel.

Présentement, l'intérêt pour ce genre de préoccupations de recherche s'accroît suite aux changements rapides dans les services éducatifs offerts aux déficients auditifs. La tendance actuelle est à l'intégration scolaire et à la normalisation. Cette orientation poursuit plusieurs objectifs. Pour les fins de notre recherche, nous retiendrons particulièrement les objectifs d'adaptation au marché du travail et de promotion vocationnelle de cette clientèle.

Traditionnellement éduqué dans des institutions régies par le Ministère des Affaires Sociales, le déficient auditif avec l'intégration se voit placé devant le défi de se redéfinir et de nourrir de nouvelles ambitions vocationnelles. Nous avons peu d'informations sur l'impact de cette intégration scolaire sur le choix vocationnel du déficient auditif. Pour combler cette lacune et permettre une meilleure planification psychopédagogique de ces projets, cette thèse se fixe les deux objectifs suivants:

1. L'étude de la problématique du choix vocationnel des déficients auditifs dans un cadre théorique approprié.

2. L'élaboration d'un devis psycho-pédagogique assurant le développement socio-vocationnel du déficient auditif dans le contexte de l'intégration scolaire.

Ce premier chapitre tentera de situer le déficient auditif par rapport aux deux modèles éducatifs qui lui sont proposés, c'est-à-dire le modèle "éducation spécialisée" et le modèle "intégration". Les expériences scolaires pouvant influencer le choix d'une occupation future, l'analyse de ces deux modèles éducatifs s'avère nécessaire.

## Contexte historique des modèles éducatifs offerts au déficient auditif

Pendant de nombreuses années, l'éducation des déficients auditifs était réservée aux institutions spécialisées. Les ressources scolaires et professionnelles étant quasi-inexistantes pendant longtemps, les institutions se sont voulues une porte ouverte sur l'éducation et son corollaire la possibilité d'un emploi. C'est ainsi que certains métiers sont devenus progressivement accessibles et réservés aux sourds. Les garçons étaient formés pour travailler à l'imprimerie ou à la cordonnerie tandis que les filles étaient dirigées vers le travail de bureau et le travail ménager. Ces exemples démontrent une préoccupation de promotion vocationnelle pour sortir les déficients auditifs de leur dépendance sociale d'alors de sourd "quêteux". Nous sommes, cependant, loin des

ambitions actuelles d'accession à une formation post-secondaire.

Créée pour donner une certaine autonomie et indépendance au sourd, cette éducation spécialisée n'a pas eu le succès escompté. Dépassée par la rapidité des progrès techniques, la très grande majorité des déficients auditifs demeure aujourd'hui sous-scolarisée, sous-employée et ils continuent de vivre de façon marginale dans une société qui les confine à s'organiser en ghetto. Ces critiques sont devenues de plus en plus virulentes au cours de la dernière décennie et donnent lieu à des tentatives de reformulation des modalités d'intervention.

Face à ce demi-échec de l'éducation spéciale, une nouvelle tendance vers la normalisation et l'intégration s'impose de plus en plus. Mongeau (1974) souligne l'existence sur le continent nord-américain de projets d'intégration à tous les niveaux de scolarisation, élémentaire, secondaire, collégial et universitaire. Ces projets comportent différents degrés de réinsertion: tout un éventail de possibilités est présent. Deux pôles peuvent être isolés. D'une part, l'intégration complète où l'élève déficient auditif suit tous ses cours avec les entendants, et d'autre part, la simple cohabitation, où déficients auditifs et entendants partagent le même environnement physique, les uns dans des classes spéciales et les autres dans des classes régulières. Entre ces deux pôles, la quantité de temps passé au contact des entendants peut varier d'un projet à l'autre et même à l'intérieur d'un projet, elle peut varier d'un individu à l'autre. Cependant, ces tentatives n'impliquent pas nécessairement une définition qualitative de l'intégration!

Plus particulièrement au Québec, un comité interministériel propose à la fin des années 60 la réalisation d'un projet d'intégration scolaire des déficients auditifs du niveau secondaire. Afin de répondre à cette demande, la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) s'engage à construire une polyvalente sur son territoire. En plus de servir une clientèle d'entendants, cette polyvalente doit recevoir tous les déficients auditifs francophones de niveau secondaire fréquentant les institutions de sourds de la région métropolitaine. Cette école, la Polyvalente Lucien Pagé, mise en opération en septembre 1972, peut maintenant desservir conjointement de 1,500 à 2,000 entendants et de 300 à 500 déficients auditifs. Présentement, les deux populations d'élèves cohabitent dans un environnement scolaire commun. Une minorité de ces élèves suivent quelques cours dans les classes régulières tandis que les autres sont inscrits à des classes spéciales. L'objectif demeure de les intégrer progressivement dans le secteur régulier. L'intégration véritable et complète reste toutefois au stade de projet, malgré des tentatives isolées au niveau individuel.

Au niveau secondaire, ce projet de la C.E.C.M. polarise les préoccupations des éducateurs et soulève beaucoup d'espoir. Au niveau post-secondaire, la situation est sensiblement la même qu'auparavant. Aucun projet d'intégration au secteur collégial et universitaire n'est entrepris pour servir la clientèle francophone tandis que du côté anglophone, le Collège Vanier de concert avec le Montreal Oral School for the Deaf organise un projet pour ouvrir les études collégiales aux sourds.

Cette absence de continuité des services au niveau post-secondaire pour les francophones est aussi présent entre les deux premiers paliers du système scolaire. La stratégie d'intervention du niveau secondaire ne semble pas s'inscrire dans le cheminement des services offerts aux déficients auditifs à l'élémentaire.

Cette réalité est encore plus flagrante pour les élèves de la Polyvalente Lucien Pagé. Une s ission nette s'est effectuée entre les deux premiers niveaux secondaires. Eduqués dans un cadre institutionnel au niveau élémentaire, ces élèves ont été transférés à la Polyvalente pour poursuivre leurs études secondaires. Ce changement dans les services provoque une remise en question brusque pour ces élèves de leur mode de fonctionnement. Dans le but d'arriver à une meilleure planification des devis psycho-pédagogiques, une étude a été entreprise pour faire un inventaire de cette clientèle (Mongeau, 1974). Cet auteur met en relief certaines des caractéristiques actuelles de ces adolescents. Nous en résumerons ici les grandes lignes sur le plan académique et vocationnel, ce qui nous permettra de juger des répercussions de cette démarche historique des services éducatifs sur le développement des déficients auditifs.

## Caractéristiques actuelles du déficient auditif

A l'aide d'une batterie de tests de rendement en français, mathématiques et lecture, Mongeau (1974) étudie le rendement académique de la population de déficients auditifs de 13 à 20 ans inscrite à la Polyvalente Lucien Pagé. Cet auteur conclut que la population fonctionne

en ces matières en deça du niveau d'une cinquième année régulière. De nombreuses recherches américaines corroborent ces données. Wrigstone, Aronow et Muskowitz (1963) situent la performance moyenne en lecture des déficients auditifs entre 10 et 16 ans à une 3.4ième année régulière; le gain moyen pendant ces six ans de fréquentation scolaire étant de moins d'un an. Le même blocage académique est identifié pour la population de Montréal.

La faible performance de ces élèves dans ces trois matières, à la base de tous les autres apprentissages scolaires, incite à prévoir des difficultés d'adaptation au système scolaire tel qu'il existe présentement.

Des difficultés d'adaptation vocationnelle ressortent d'un questionnaire administré par Mongeau (1974). Les caractéristiques suivantes sont notées: des différences marquées existent entre garçons et filles. Les garçons ne choisissent généralement pas les métiers que le cours secondaire actuel leur offre (i.e. imprimerie, rembourrage, etc.). Face à ce refus des métiers de sourds, ces élèves demeurent mal informés sur les alternatives possibles. Des choix vagues et dont ils ont une piètre connaissance sont alors faits. Cet auteur note que "le fait d'avoir à exprimer leurs intérêts place les garçons dans un malaise évident et ils semblent ingorer complètement les cheminements prérequis à la réalisation de leurs choix vocationnels".(Mongeau, 1974, p. 181).

La situation est différente chez les filles. Il y a consensus sur les choix occupationnels de perforation en informatique et de travail

de bureau. Ces métiers, pour lesquels elles sont formées au cours de leurs études secondaires, semblent s'associer à une image beaucoup plus précise que celles des garçons. La stéréotypie se retrouve cependant dans leurs choix.

En résumé, le choix des garçons ne tient aucunement compte de l'optique scolaire proposée tandis que le choix stéréotypé des filles s'y conforme, mais ne tient pas compte des multiples alternatives possibles. Dans les deux cas, le système scolaire actuel ne semble pas répondre aux besoins académiques et vocationnels de ces élèves. De sérieuses lacunes d'information sur les métiers possibles pour un déficient auditif et un manque de préparation pour ces occupations sont relevés.

La difficulté de répondre aux besoins de ces élèves et de réaliser une intégration scolaire et vocationnelle véritable repose en partie sur la nature du principal handicap du déficient auditif: la communication verbale. En effet, la communication verbale est présentement la voie privilégiée d'apprentissage dans nos écoles. Du point de vue social et professionnel, elle reste aussi le principal instrument d'échanges interpersonnels et le véhicule usuel de la culture. L'école, ainsi que le monde du travail, posent donc un défi particulier d'adaptation à ces handicapés de l'ouie et de la parole. Il n'est pas surprenant de constater que la situation actuelle des déficients reflète ce genre de difficultés d'adaptation.

Mais la communication n'est pas la seule responsable de la

difficulté d'intégration. D'autres causes peuvent être décelées en approfondissant notre compréhension des mécanismes psycho-sociaux sous-jacents aux orientations des services éducatifs. Cette analyse des mécanismes en jeu peut permettre, dans un premier temps, de cerner les causes de la marginalisation du déficient auditif dans le secteur scolaire, professionnel et social. Dans un deuxième temps, elle conduit à une compréhension renouvelée de l'intégration dans une optique adaptative.

L'étude des mécanismes psycho-sociaux de la marginalisation permet l'analyse du modèle "éducation spécialisée" et ouvre la voie à une définition théorique plus articulée de l'orientation "intégration".

## Etude psycho-sociale de la marginalisation

Schur (1971) propose une définition de la marginalité qui inclut aussi l'handicapé physique, oublié par la plupart des auteurs. Découlant d'une approche psycho-sociale, la conception de Schur se lit comme suit:

> Le comportement d'un individu est marginal dans la mesure où il est perçu comme s'écartant des attentes normatives d'un groupe, de manière à le discréditer et dans la mesure où il suscite des réactions interpersonnelles ou collectives qui servent à isoler, traiter, corriger ou punir les individus ayant un tel comportement.[1]

L'originalité de Schur consiste à incorporer dans sa définition trois aspects qui nous apparaissent fondamentaux dans la marginalité.

---

[1] Traduction libre de l'auteur.

Ces aspects sont les notions de normes sociales, de contrôle social et de degré de la déviation.

Conçue comme une déviation par rapport à une norme, la marginalité perd sa connotation absolue. Elle devient dès lors relative, relative à une époque et à une culture donnée. Ce n'est pas la norme qui provoque la marginalité, mais bien l'attitude et les attentes de l'environnement face à cette norme.

Ainsi, la notion de contrôle social de la marginalité en découle. La marginalité ne provient donc pas de la déviation physique en soi mais bien de la réaction de l'environnement social face à la déviation physique. Ce besoin de contrôle social situe l'inadaptation dans l'individu affecté de la déviation pour des besoins de protection du groupe. La définition de Schur (1971) nous indique clairement qu'il faut plutôt la voir dans le champ des interactions individu-environnement et qu'elle ne peut plus être la responsabilité exclusive de l'individu. Cette conception de la déviance se retrouve chez plusieurs auteurs dont Meyerson (1971), Goffman (1968) et Mongeau (1974). Nous verrons toute l'importance de cette conception de la marginalité dans le processus de développement vocationnel du déficient auditif et dans l'organisation scolaire qu'il subit.

La notion de degré de la marginalité est aussi incluse. Le classement des individus d'une façon dichotomique sous des étiquettes "normal-anormal" devient ainsi périmé. Le "plus ou moins" devient la

règle. La réaction ségrégative de l'environnement est d'autant plus forte que l'individu s'éloigne de la norme et/ou que la norme considérée est importante dans une culture donnée. Pour le déficient auditif, les normes affectées sont dans le secteur de la communication verbale. Comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, l'importance de ces normes est confirmée par l'organisation de l'apprentissage scolaire, de la formation vocationnelle et de notre vie sociale. Dès lors, la ségrégation du déficient auditif aura tendance à être d'autant plus forte que la capacité de communication verbale est perturbée. L'éducation spécialisée en institution fermée confirme cette tendance.

Le milieu scolaire véhicule une conception différente de celle de Schur (1971). L'éducation spécialisée continue de concevoir la marginalité comme la possession exclusive de l'individu en conflit avec la norme. Une brève analyse de ce modèle à travers les différentes étapes du développement est suffisante pour illustrer les conséquences négatives de l'incompréhension de cette réalité psycho-sociale. Les mécanismes ségrégatifs étant déjà en place avant l'inscription à l'école, la période pré-scolaire sera vue succintement en préliminaire à la période scolaire.

Période pré-scolaire

Certaines attentes et stéréotypes sont fixés dès le bas-âge pour l'enfant et pour les parents. Les milieux culturel et professionnel entretiennent ces préjugés et feront en sorte qu'ils soient confirmés ultérieurement. Ainsi, très tôt l'enfant est mis en contact, dans son milieu culturel, avec une quantité considérable de stéréotypes négatifs

face au marginal (Scheff, 1963). Les sétérotypes reliés au vocable sourd-muet sont particulièrement stigmatisants (Wilson, Ross et Calvert, 1974).

Les parents, pour leur part, sont mis dans une position de dépendance et de passivité par les pratiques professionnelles. Mongeau (1974), administrant un questionnaire à un échantillonage de parents d'enfants déficients auditifs, rapporte que pour tous, l'aide professionnelle reçue en bas-âge se limite à un travail de diagnostic sans aucun support additionnel. La recommandation habituelle demeure d'attendre passivement l'inscription à une école spécialisée, le spécialiste s'occupera de tout!

Dès le début, les pratiques professionnelles s'inscrivent dans un schéma de marginalisation excluant a priori l'enfant d'un cheminement scolaire régulier. Renforçant la non-participation des parents à des services pré-scolaires et ne s'impliquant pas dans ces services, le milieu professionnel contribue à provoquer un retard prononcé du jeune déficient auditif par rapport à ses pairs entendants avant même l'entrée à l'école. Les expectatives créées dès le bas-âge se confirment de plus en plus par l'entrée dans une école ou une classe spéciale. La prophétie établie par le milieu culturel et professionnel se réalise selon l'effet Pygmalyon (Rosenthal, 1968) et se concrétisera de plus en plus dans le milieu scolaire.

Période scolaire

Le même scénario se poursuit dans le contexte scolaire. Les

professionnels de ce milieu exercent un rôle important dans cette dynamique ségrégative. Les pratiques diagnostiques, en imposant une étiquette, contribuent au développement d'une image de soi infériorisante de l'élève. Elles entrainent aussi une spécification des attentes des parents, des professeurs et de la société en général face au déficient auditif.

Ainsi, la relativité de la norme de communication verbale n'apparaît pas comme un fait acquis dans le milieu scolaire. Au contraire, la communication verbale semble être la condition sine qua non à l'entrée dans le secteur régulier. Selon cette optique, l'inadaptation est imputée à l'individu et n'est plus située dans le champ des interrelations individu-environnement. Ne pouvant respecter cette "norme", l'individu est alors exclu. Les professionnels du milieu scolaire, en dépistant ces individus, contribuent au processus de marginalisation. Levine et Levine (1970) voient les professionnels comme des agents de contrôle de la marginalité. Non seulement ils identifient le marginal, mais ils confirment par le fait même la valeur absolue de la norme violée.

Le secteur régulier du système scolaire, avec son emphase sur la communication verbale comme outil d'apprentissage, met automatiquement dès le départ le déficient auditif dans une situation d'échec. Nous pouvons déjà prévoir que le milieu scolaire offrira de grandes résistances à l'entrée dans le secteur régulier de ces handicapés de l'ouie et de la parole. En les orientant alors vers des écoles ou des classes spéciales, l'école réaffirme encore, pour la majorité des déficients auditifs, leur statut de différent et de marginal.

Déjà nous entrevoyons une conception de la marginalité qui s'éloigne effectivement de la ligne de pensée de Schur (1971). Les notions de relativité, de degrés et de contrôle social de la marginalité, établies par Schur, ne sont pas prises en considération dans le milieu scolaire.

De plus, l'entrée dans une institution spécialisée signifie non seulement une exclusion scolaire mais aussi pour plusieurs une exclusion sociale et familiale. Ces institutions situées dans les centres urbains confinent ces élèves à une vie de pensionnat. Ce pensionnat favorise le phénomène de sous-culture et de ghettorisation. Presque tous les contacts sociaux sont ramenés à l'intérieur de l'institution et du groupe des déficients auditifs. Une certaine vision et un mode de vie stéréotypé ressortent de cet univers en vase clos.

L'intégration tente de contrecarrer cette discrimination dans le secteur scolaire, social et vocationnel. Toutefois, il est possible que les mécanismes ségrégatifs décelés dans le modèle éducation spécialisée se perpétuent sous la bannière intégration. Une analyse du modèle "intégration" est, de ce fait, indispensable.

## L'intégration

Nous avons vu que la conception de la marginalisation véhiculée dans le modèle éducation spécialisée entraine des répercussions sur le type d'intervention proposé. La conception de Schur implique une reformulation de ces modalités d'intervention.

Ainsi, l'inadaptation prenant place dans le champ des interactions "individu-environnement", la responsabilité de l'inadaptation se situe dans le conflit entre l'individu et son environnement social. Par conséquent, pour contrecarrer la marginalisation, l'individu et son environnement doivent faire des efforts d'adaptation dans la réciprocité. L'intégration ne peut donc que signifier une adaptation de l'individu à son environnement scolaire et de l'environnement scolaire à l'individu. Si l'intégration devait être simplement le fait de placer un enfant dans une école régulière sans qu'aucun effort d'adaptation de l'école soit fait, cela signifierait que l'élève seul doive répondre d'une adaptation satisfaisante. Il risque alors d'être mis dès le départ dans une situation d'échec. Les mécanismes ségrégatifs ne manqueraient pas de s'exprimer à nouveau sous la bannière "intégration".

Par contre, si le milieu scolaire se reconnait une responsabilité, la conception de Schur (1971) s'applique et nous pouvons renouveler notre compréhension de l'intervention professionnelle. Une adaptation du milieu implique une reconsidération des normes établies, une reconnaissance de l'action du milieu dans la création de la marginalité et une volonté de changer une telle situation. Giroux (1972) résume cette position en affirmant:

> D'un point de vue dynamique, tout se passe comme si le milieu se différenciait assez pour se mettre à la portée de l'enfant, pour prendre une forme qui le rende accessible. Faute de cette adaptation du milieu de vie, celui-ci serait ou bien privé de cette mise en situation, ou bien le serait prématurément, c'est-à-dire serait exposé à vivre des défis démesurés.

Cette notion d'adaptation réciproque reprise par Mongeau (1974) ne s'applique pas en exclusivité au domaine scolaire, mais également aux domaines vocationnel et social. Elle implique une reformulation de notre mode de fonctionnement et une position de neutralité face à des normes sociales qui ne sont plus considérées comme des réalités absolues.

Ainsi les normes vis-à-vis la communication verbale, si fortement entretenues dans le milieu scolaire, peuvent être remises en question si nous voulons réellement intégrer de façon opérationnelle ces handicapés de l'ouie et de la parole, en évitant de les replonger dans un processus de marginalisation.

Cette reconsidération de l'action professionnelle en milieu scolaire constitue un défi d'une grande complexité. Les pratiques diagnostiques avec leurs problèmes d'étiquettage sont à reviser. Le professionnel, dans ce contexte, n'est plus un agent au service d'un besoin de contrôle social, mais un agent de négociation et de sensibilisation du milieu. Cette sensibilisation du milieu ne doit pas être exclusive au milieu scolaire mais doit toucher les autres milieux: familial, social et vocationnel. Nous avons vu que le milieu scolaire ne fait que prolonger les mécanismes déjà mis en place antérieurement et prédispose ceux qui apparaîtront ultérieurement.

Ainsi, le choix vocationnel est fortement influencé par les antécédents scolaires, familiaux et sociaux. Si nous voulons qu'il soit plus réaliste et adéquat pour le déficient auditif, l'adaptation réci-

proque doit se poursuivre dans le milieu du travail.

L'analyse du choix vocationnel apporte certains indices sur l'influence des mécanismes psycho-sociaux sur le développement du déficient auditif. Elle permet aussi l'étude d'une facette importante de l'intégration scolaire: la promotion vocationnelle. Dans une perspective de planification des ressources éducatives, une formulation théorique du développement vocationnel appliquée au déficient auditif est présentée au prochain chapitre.

## Chapitre II

## Les théories en psychologie vocationnelle

Plusieurs cadres théoriques en psychologie vocationnelle expliquent le développement normal d'un individu. Cependant, peu de recherches s'attardent à étudier particulièrement le développement du déficient auditif. L'étude de Lerman et Guilfoyle (1970) est l'une des rares qui traite de ce sujet. Elle analyse les préférences vocationnelles de déficients auditifs en institutions (âgés entre 12½ et 20½ ans) en comparaison avec celles d'entendants de même âge. Pour ce faire, ces auteurs utilisent principalement le "Vocational Information and Planning Index" (VIP). Cette échelle comprend une série de questions ouvertes administrées dans le cadre d'entrevues individuelles.

S'inscrivant à l'intérieur d'une approche développementale, Lerman et Guilfoyle (1970) tentent de vérifier la pertinence pour le déficient auditif des théories de deux auteurs de cette tendance: Ginzberg et al. (1951) et Super et Overstreet (1960). Afin d'arriver à une meilleure compréhension des résultats obtenus, nous résumerons auparavant leurs cadres conceptuels respectifs.

## Conceptions développementales de la préférence vocationnelle

Ginzberg et al. (1951) sont parmi les premiers à avoir conceptualisé une théorie du développement dans ce domaine. Le choix vocationnel n'est plus considéré comme un événement unique dans le temps. Il

fait partie d'un processus continu, d'une série de décisions prises à différents moments de la vie d'un individu, de l'enfance à l'âge adulte. Par l'analyse de protocoles d'entrevues de 64 adolescents, pris à huit niveaux scolaires différents, ces auteurs établissent trois périodes différentes dans le processus du choix vocationnel: les périodes de fantaisie, d'essai et de réalisme.

Le choix vocationnel à la période de fantaisie (de quatre à neuf ans) se caractérise par son irréalisme. Il est le produit de fantaisies et du désir de faire comme les adultes. Vers 10-11 ans, l'individu commence à devenir plus réaliste: c'est la période d'essai. Il tente alors de formuler des choix au meilleur de sa perception de lui-même et de la réalité. Au cours de cette période, qui se termine vers la fin des études secondaires (vers 17-18 ans), l'adolescent se base en premier lieu sur ses intérêts, puis sur ses capacités et finalement, sur ses valeurs. L'information sur ces trois aspects étant insuffisante, l'adolescent ne prend pas encore de décision finale.

Ce n'est qu'au cours de la période réaliste qu'un individu atteint un compromis entre ses besoins et la réalité; il y a alors choix d'une occupation. Cette période ne correspond pas à un âge spécifique, mais varie pour chaque individu. Commençant vers la fin de l'adolescence, elle se termine avec l'entrée dans une occupation.

La formulation théorique de Ginzberg et al. (1951), initiatrice de plusieurs recherches dans ce domaine, ne peut néanmoins expliquer le

développement du déficient auditif. D'importantes lacunes méthodologiques affaiblissent ses bases expérimentales. L'analyse subjective des protocoles d'entrevues et l'absence d'accord inter-juges sont soulignées par Crites (1969). Cette conception ne cadre pas avec les résultats obtenus par Lerman et Guilfoyle (1970). Selon ces auteurs, le déficient auditif ne passe pas par des périodes de fantaisie, d'essai et de réalisme: ses choix se concentrent très jeune autour d'emplois semi-spécialisés ou spécialisés. Ils en concluent que le déficient auditif ne se conforme pas au scénario développemental de Ginzberg. La théorie de Super et Overstreet (1960) est alors étudiée.

Super (1953) est l'un des auteurs les plus prolifiques dans ce domaine. Depuis plus de 30 ans, sa recherche sur le choix vocationnel subit une constante évolution. Un résumé de son cheminement s'avère nécessaire. Dans une étude longitudinale, Super (1953) suit le développement vocationnel de 142 garçons depuis leur neuvième année scolaire jusque vers l'âge de 35 ans. Les données recueillies proviennent d'entrevues, d'archives et de tests standardisés. Cette étude veut vérifier l'hypothèse de base suivante: le processus du développement vocationnel est essentiellement celui d'acquérir, d'implanter et de clarifier une image de soi à travers une préparation pour le marché du travail et une insertion dans ce marché.

Dans une approche plus générale, Super et Bachrach (1957) identifient plusieurs systèmes sociaux agissant plus ou moins directement sur le choix d'un individu. Ils déterminent quatre secteurs culturels

dans un ordre croissant d'influence: la culture américaine en général, la sous-culture (valeurs de la classe, us et coutumes, etc.), la communauté (relations avec les pairs, le groupe ethnique, social, religieux, etc...) et les cadres organisationnels (école, famille, Eglise, etc.).

C'est au niveau des cadres organisationnels que Super (1953), à l'instar de Ginzberg (1951), place son emphase. Le rôle de la famille et de l'image de soi occupent une place prépondérante dans sa théorie. A l'adolescence, l'individu s'engage dans un processus d'exploration de lui-même et du marché du travail. Cette exploration prend place principalement dans trois des cadres organisationnels: la maison, l'école et le milieu du travail. A la maison, l'adolescent apprend à se connaître et à connaître les différentes occupations par son contact quotidien avec les membres de la famille; ces derniers décrivent et discutent différents emplois. A l'école, cette exploration se poursuit à travers ses expériences scolaires et parascolaires au contact des professeurs et des camarades. Il évalue, change, accepte ou rejette ses perceptions de lui-même et du travail acquises jusqu'alors. Dans le milieu du travail, s'il a un emploi, l'adolescent évalue ses intérêts, capacités et valeurs et développe une image de soi qu'il traduit en termes vocationnels.

A mesure que l'individu mûrit vocationnellement, il passe à travers une série d'étapes, chacune d'elles correspondant à une phase dans son image de soi (Super, 1957). Dans la mesure où il franchit avec succès les tâches développementales de chaque étape, l'individu acquiert une maturité vocationnelle.

Pour mesurer cette maturité, Super et Overstreet (1960) disèquent les entrevues de leurs sujets inscrits en neuvième année du cours secondaire et bâtissent un manuel de notation des indices de maturité vocationnelle. Quatre conditions sont alors isolées comme favorisant une maturité vocationnelle. Elles sont: 1) la présence d'un environnement intellectuellement et culturellement stimulant; 2) la capacité intellectuelle pour répondre à cet environnement; 3) une aspiration à des occupations de statut socio-économique élevé et 4) un degré élevé de réussite dans des activités scolaires et sociales ainsi qu'un fort esprit d'indépendance. Lerman et Guilfoyle (1970) s'attardent plus particulièrement à cet aspect de la théorie de Super, négligeant la conception plus globale du même auteur (Super et Bachrach, 1957).

Le cadre conceptuel de Super et Bachrach (1957) permet de compléter et d'extrapoler notre analyse des mécanismes ségrégatifs au secteur vocationnel. Tel que précisé antérieurement, les expériences du déficient auditif sont différentes de celles de l'entendant. Jusqu'ici toute l'organisation scolaire, familiale et sociale a amené l'individu à se définir de plus en plus comme un sourd et à choisir des emplois correspondant à cette image. Les résultats obtenus par Lerman et Guilfoyle (1970) et par Mongeau (1974) illustrant la stéréotypie des choix découlent de ce type d'interactions sociales en milieu institutionnel. Cette tendance est encore plus flagrante pour les filles. Les mécanismes ségrégatifs jouent à deux niveaux. Cook et Rossett (1971), utilisant une échelle de type Likert (1932), étudient les attitudes de déficientes

auditives en institution. Elles concluent que ces adolescentes ont une perception beaucoup plus traditionnelle de leur rôle social en tant que femme que leurs pairs entendantes. Ces adolescentes subissent donc une double discrimination, l'une par rapport à leur handicap physique et l'autre à leur sexe. Leurs choix vocationnels seront donc beaucoup plus stéréotypés.

Pour leur part, Lerman et Guilfoyle (1970) s'attardent à un autre aspect du problème. Reprenant les catégories du manuel de notation de Super et Overstreet (1960), ils formulent une série de questions ouvertes, le V.I.P. Ils confirment alors la présence pour le déficient auditif de trois des quatre conditions favorisant la maturité vocationnelle. Il s'agit des conditions, milieu culturel stimulant, capacité intellectuelle pour y répondre et degré élevé de réussite scolaire (v.g. plus spécifiquement en lecture et en arithmétique). Seule la condition traitant de l'aspiration à des occupations de statut socio-économique élevé n'a aucune contrepartie pour le déficient auditif. Son absence n'est toutefois pas surprenante puisque dans le contexte d'éducation spécialisée, le choix de l'élève est dirigé vers des emplois de sourd, donc à statut socio-économique bas. La maturité vocationnelle du déficient auditif ne peut dès lors dépendre du facteur traitant d'aspiration à des occupations de statut élevé. Des trois autres conditions, les auteurs concluent que, pour le déficient auditif, la maturité vocationnelle provient principalement de la stimulation culturelle offerte par ses parents et de sa propre compétence linguistique.

On peut alors arriver à la conclusion que le choix vocationnel du déficient auditif s'inscrit dans un processus de développement de l'enfance à l'âge adulte. De plus, une source d'information adéquate (stimulation culturelle) et la capacité de transformer cette information dans son schème de référence (compétence linguistique) sont deux variables primordiales pour son développement.

Si l'intégration poursuit comme objectif une promotion vocationnelle, elle doit se pencher sur le processus vocationnel dans un contexte développemental. Toute l'importance d'une continuité dans les services éducatifs pendant la période scolaire et même pré-scolaire est invoquée. Nous avons vu comment l'image de soi face au marché du travail se forme dès le bas-âge. Une intervention visant à modifier cette conception doit s'inscrire dans le même déroulement temporel. D'autres facteurs doivent aussi être considérés: la conception développementale, le pilier de notre étude, n'est pas la seule en psychologie vocationnelle. D'autres théories sont formulées et peuvent être d'un apport dans une étape ultérieure de recherche. Ainsi, des variables telles l'offre et la demande (Clark, 1931), l'importance des traits de personnalité en accord avec les caractéristiques de l'occupation (Parson, 1909), la sélection d'un environnement et d'une occupation adéquate pour l'individu (Holland, 1966), peuvent exercer un rôle dans la sélection d'une occupation. Présentement, il reste que l'approche développementale permet de contrecarrer dès le bas-âge l'influence des mécanismes ségrégatifs sur le processus vocationnel pour éventuellement s'attarder par la suite à des

variables différentes, telles l'offre et la demande du marché. De plus, en considérant les deux facteurs impliqués dans le choix vocationnel du déficient auditif, le système scolaire doit non seulement fournir une information adéquate, mais la présenter de façon à ce qu'elle puisse être assimilée dans le schème mental du déficient auditif. L'adaptation de l'école aux caractéristiques de l'élève est, de ce fait, indispensable. La notion d'adaptation réciproque prend ici tout son sens.

Or, le contexte scolaire actuel ne semble pas favoriser cette optique. Il offre certes un contact plus grand avec l'univers des entendants et sensibilise le déficient auditif aux occupations autres que elles des sourds, mais ne lui en permet pas toutefois l'accès. Nous avons souligné que les études post-secondaires sont encore largement inaccessibles pour la majorité des élèves. Au niveau secondaire, des options traditionnelles sont proposées (rembourrage, imprimerie, etc.). Le choix vocationnel s'inscrivant dans un contexte développemental, quel type de décision prendra le déficient auditif face à son avenir vocationnel? Ses expériences antérieures en milieu institutionnel l'ont amené graduellement à formuler des choix de sourd. Maintenant, le contexte intégratif avec tout l'espoir de promotion vocationnelle qu'il suscite, lui offre au cours de ses études secondaires de reconsidérer ce choix et de l'orienter vers de nouvelles alternatives. Cependant, les options scolaires proposées sont traditionnelles! Nous arrivons à une impasse du point de vue du développement. Malgré ces conditions, l'élève placé dans un tel contexte doit prendre une décision. Cette situation est

fort différente des sujets de Lerman et Guilfoyle (1970) où tous les élèves déficients auditifs sont inscrits à l'école des sourds et où leur choix est comparé avec celui des entendants du même âge. L'étude comparative de ces auteurs ne permet pas de distinguer les différences individuelles à l'intérieur du groupe déficient auditif. De plus, le cadre théorique sur lequel ils se basent ne suffit plus pour comprendre l'élève déficient auditif dans le contexte intégratif. Une autre optique doit être envisagée. Une étude visant à comparer la préférence vocationnelle d'élèves déficients auditifs selon différentes modalités d'intégration permettra de cerner les différences individuelles à l'intérieur même du groupe. Nous y reviendrons ultérieurement lors de la composition de l'échantillon.

Conception de la préférence vocationnelle en termes de prise de décision

Le cadre théorique proposé pour analyser la préférence de l'élève est celui de Mahone (1960), issu du modèle de prise de décision. S'inspirant du modèle d'Atkinson (1957), Mahone conçoit le modèle vocationnel comme une décision que l'individu doit prendre dans une situation où il y a des risques. Différentes alternatives s'offrent à lui et il doit évaluer chacune d'entre elles avant de prendre sa décision. Afin de bien situer la problématique dynamique, un résumé de la théorie d'Atkinson permettra de visualiser la relation entre prise de décision et choix vocationnel pour le déficient auditif.

Atkinson (1957) formule sa théorie pour expliquer tous les comportements reliés au besoin de réalisation (need for achievement).

Le sigle nAch etant connu, il sera dorénavant utilisé pour désigner ce besoin de réalisation. Défini comme un besoin d'exceller, de réussir par rapport à des standards personnels ou compétitifs, le nAch est une disposition relativement stable et générale (McClelland, Atkinson, Clark et Lowell, 1953). Mesuré par le Thematic Apperception Test, il est l'indice de deux types de motivations postulées par Atkinson (1957): 1) la motivation de réalisation (achievement motive), qui est une disposition à accéder au succès (nAch élevé); 2) la motivation à éviter l'échec (motive to avoid failure), qui est une disposition à éviter l'échec et/ou la capacité de ressentir de la honte et de l'humiliation suite à un échec (nAch bas). Ces deux types de motivations présentes chez l'individu guident son action dans différentes situations où le besoin de réalisation est présent. Ce nAch s'exprime à travers une diversité de comportements dont le plus significatif pour Atkinson est le comportement inscrit dans un contexte de hasard (risk taking behavior).

Ce comportement s'exprime dans des situations où il y a présence d'un objectif attrayant et absence de certitude d'atteindre cet objectif. Ces situations peuvent demander un choix entre des buts d'un attrait plus ou moins grand, le plus attrayant étant celui qui a le moins de chances d'être atteint. Ce genre de situation donne une teinte de risque au processus décisionnel.

Dans une telle situation, des différences individuelles sont remarquées au niveau du choix de l'objectif. Chez certains, la motivation d'accéder au succès est plus forte que la motivation d'éviter

l'échec. Ces individus évaluent en même temps les deux aspects du problème, considérant les chances de réussite de chaque objectif et son attrait. Maximisant ses gains, il prend des risques modérés en choisissant l'objectif optimal dont l'attrait et les chances de réussites sont modérés. Pour d'autres, la motivation d'éviter l'échec est la plus forte. Ils sélectionnent alors soit l'objectif le plus facile à atteindre ou le plus difficile. Dans le premier cas, ils évitent l'échec étant certains de réussir même si l'objectif en soi n'est pas attrayant. Dans le deuxième cas, ils évitent de ressentir la honte d'échouer, l'objectif étant hors de portée de toute façon pour la majorité des individus. Aucun blâme ne peut leur être fait s'ils échouent.

Ce cadre conceptuel s'applique à des problèmes psycho-sociaux tels le choix vocationnel. Il s'agit d'admettre que la hiérarchie des occupations est un continuum d'"objectifs" qui diffèrent dans les niveaux de difficulté et dans les degrés d'attrait pour l'individu. Ainsi, l'occupation "médecin" est un objectif très attrayant, mais dont les chances de réussite sont minimes pour le déficient auditif.

C'est avec une telle optique que Mahone (1960) aborde la préférence vocationnelle. Son hypothèse de base se formule comme suit: les individus qui ont peur de l'échec ont tendance à être irréalistes quant à leurs capacités et leurs intérêts. En d'autres termes, et suivant l'esprit d'Atkinson (1957), les individus qui ont peur de l'échec sous-estiment ou sur-estiment les chances de réussite dans l'occupation choisie. De plus, les lacunes informationnelles sont caractéristiques

de ce type d'individu. Cette peur de l'échec est définie comme "une disposition relativement plus forte à éviter l'échec qu'à accéder au succès" (Mahone, 1960, p. 254). Utilisant le n Achievement test de McClelland (1953) et le Debilitating Anxiety Scale d'Alpert (1957), il répartit les sujets en quatre groupes: nAch élevé et anxiété élevée; nAch élevé et anxiété basse; nAch bas et anxiété élevée (groupe peur de l'échec) et nAch bas et anxiété basse. Il compare alors ces groupes sur les quatre variables suivantes: 1) le réalisme du choix vocationnel avec les capacités comme critère; 2) le réalisme du choix vocationnel avec les intérêts comme critère; 3) l'écart au but tel que perçu subjectivement (i.e. la différence entre l'estimation du sujet de ses propres capacités et son estimation des capacités requises pour l'occupation choisie) et 4) l'exactitude de la capacité estimée (i.e. la différence entre l'estimation du sujet de la capacité requise et celle mesurée). Mahone conclut que le groupe "peur de l'échec" est plus irréaliste dans son choix quant à ses capacités et ses intérêts, qu'il y a un plus grand écart au but perçu par le sujet et qu'il est moins exact dans son estimation de ses capacités par rapport aux exigences réelles.

Tseng et Carter (1970) arrivent à des conclusions similaires en utilisant comme variable dépendante, les résultats au Occupational Prestige Scale de North et Hatt (1947). Les sujets du groupe "motivé par l'atteinte du succès" (i.e. nAch élevé et peur de l'échec basse) perçoivent plus correctement les niveaux de prestige des occupations, possèdent des aspirations vocationnelles plus élevées et choisissent des

occupations qui sont plus prestigieuses que le groupe "peur de l'échec".

En résumé, les individus qui sont motivés par l'atteinte du succès choisissent des occupations où l'attrait et la probabilité de succès sont modérés. Maximisant ainsi leur chance de réussite et leur degré de satisfaction, ils prennent des risques calculés. Par contre, les individus qui ont peur de l'échec choisissent soit des occupations qui ont peu d'attrait, mais dont les chances de réussite sont très grandes ou des occupations avec un attrait élevé, mais dont les chances de réussite sont minimes. Dans un cas comme dans l'autre, ils évitent l'échec ou l'humiliation découlant de l'échec. Ce groupe fait donc des choix "irréalistes" quant à leurs capacités et leurs intérêts; des lacunes informationnelles sont aussi caractéristiques de ce groupe.

La pertinence pour le déficient auditif de ce modèle conceptuel se révèle dans un contexte développemental. Tel que mentionné antérieurement, les expériences scolaires et sociales du déficient auditif l'ont amené à se percevoir comme un sourd avec toute la connotation de marginal qui s'y rattache. Tout au long de son développement, l'élève est conduit à formuler un choix vocationnel qui le relie à sa condition de marginal. Des choix révélant une sous-aspiration vocationnelle sont alors effectués (Lerman et Guilfoyle, 1970; Mongeau, 1974).

Avec l'intégration, l'espoir de nouveaux débouchés est suscité tandis que concrètement, des alternatives traditionnelles sont proposées. Nous pouvons imaginer que l'intégration provoquera une certaine ambiva-

lence de l'élève face à son avenir vocationnel. Cette ambivalence devrait se traduire par le type de décision caractéristique des personnes qui ont peur de l'échec (Mahone, 1960). Des occupations dont les risques sont trop élevés ou trop bas devraient être choisies. Cette problématique est particulièrement importante dans la structuration de la présente recherche et servira de base au déroulement de l'expérience.

Suite à toutes les expériences scolaires et sociales vécues jusqu'ici, le déficient auditif opterait, dans le contexte actuel, pour des occupations "irréalistes". Considérant que les élèves intégrés vivent encore plus intensément cette ambivalence, des choix vocationnels, dont les risques sont trop élevés devraient découler de ce contexte. Les élèves non-intégrés, par ailleurs, vivant dans un contexte plus similaire au milieu institutionnel, auraient des choix stéréotypés de sourds et démontreraient une sous-aspiration vocationnelle, telle que rencontrée par Lerman et Guilfoyle (1970).

A notre connaissance, le seul instrument de mesure adapté aux déficients auditifs est le Vocational Information and Planning Index de Lerman et Guilfoyle (1970). Un survol des problèmes reliés à la mesure en psychologie vocationnelle permettra de juger de la valeur de cet instrument pour notre recherche puisque nous l'utiliserons dans l'expérience.

## Chapitre III

## Problèmes de mesure en psychologie vocationnelle

En psychologie vocationnelle, un nombre important de variables sont en jeu et plusieurs ne sont pas définies clairement. Appliqué au déficient auditif, ce problème de recherche s'accentue puisque les variables sont plus nombreuses et notre connaissance en est encore plus limitée.

Pour les fins de cette recherche, nous examinerons plus particulièrement deux aspects du problème de la mesure; l'un traite de la terminologie utilisée et l'autre des instruments de mesure. Cette analyse permettra de motiver la pertinence du choix comme instrument d'évaluation du Vocational Information and Planning (VIP) Index de Lerman et Guilfoyle (1970) dans le cadre de notre expérience.

## Distinction entre choix, préférence et aspiration

Au niveau de la terminologie, l'absence de définitions opérationnelles des principaux concepts est la lacune principale observée dans les recherches. Crites (1969) distingue trois notions fondamentales en psychologie vocationnelle: le choix, la préférence et l'aspiration. Il définit le choix vocationnel de la façon suivante: "Un individu X fait un choix vocationnel s'il exprime son intention d'entrer dans une occupation particulière" (Crites, 1969, p. 134). Dans cette définition, le mot "intention" réfère à la meilleure estimation que l'individu fait de sa future occupation, considérant ses préférences, ses aspirations et les

limites fixées par la réalité. Lorsque l'individu fait un choix vocationnel, il indique ce qu'il va probablement faire plus tard.

Pour le même auteur, la préférence indique ce que l'individu aimerait faire plus tard. La différence entre choix et préférence se situe au niveau du point de référence considéré pour prendre la décision. Lors d'un choix, l'individu se base uniquement sur les chances réelles d'accéder à l'occupation. Lors d'une préférence, le degré d'attrait de chaque occupation est aussi considéré. Les limites fixées par la réalité, bien qu'elles soient considérées jusqu'à un certain degré, sont moins importantes dans la préférence que dans le choix.

Enfin, dans une aspiration, l'individu exprime ce qu'il aimerait faire sans aucunement tenir compte de la réalité (Crites, 1969). Mis sur un continuum réaliste-irréaliste, le choix est parmi ces trois notions celle qui considère le plus les limites fixées par la réalité, l'aspiration n'en tenant aucunement compte et la préférence se situant entre les deux.

Trow (1941) s'intéresse à déterminer la validité de contenu de ces trois concepts. Il utilise une terminologie différente, mais elle correspond aux distinctions faites par Crites (1969). Il formule trois questions ouvertes évoquant une occupation probable (choix), une occupation possible (préférence) et une occupation tenant de la fantaisie (aspiration). Ces questions sont les suivantes:

1) Occupation probable (choix): Quelle sorte d'emploi pensez-

vous que vous seriez capable d'occuper une fois vos études terminées?

2) Occupation possible (préférence): Si vous étiez assuré de recevoir l'éducation et l'entrainement nécessaires, quelle sorte d'emploi choisiriez-vous?

3) Occupation fantaisiste (aspiration): Les gens pensent parfois à ce qu'ils aimeraient faire, bien qu'ils ne croient pas réellement que cela arrivera un jour. Si, par magie, vous pouviez être ce que vous voudriez, qu'aimeriez-vous être?

Sur 330 garçons et filles de 8ième, 10ième et 12ième année, seulement 17% d'entre eux indiquent la même occupation aux trois questions. Nous pouvons dès lors conclure que ces questions touchent à des aspects distincts du domaine vocationnel pour la majorité des élèves. De plus, 53% des sujets ont un choix et une préférence différents tandis que 68% ont un choix et une aspiration différents. La distinction entre choix et aspiration (à l'opposé sur le continuum de réalisme) est donc plus claire que celle entre choix et préférence (adjacents sur le continuum de réalisme). Trow (1941), afin d'analyser plus en détail le choix et la préférence, demande aux élèves d'évaluer les occupations choisies sur une échelle "aime - n'aime pas". Ils indiquent alors de façon significative un plus grand attrait pour leur préférence que pour leur choix. Cette étude confirme la distinction apportée par Crites (1969) de ces trois concepts.

L'absence de concensus autour d'une seule et même terminologie est souvent à la base de certaines des ambiguités de recherche. Ainsi, Ginzberg et al. (1951) ne définissent pas clairement ce qu'ils entendent par "choix" d'une occupation. Par contre, Super (1953) précise davantage sa pensée en affirmant que le mot "choix" a des significations variées à des âges différents, le besoin de considérer la réalité devenant plus grand à mesure que l'individu vieillit. Toutes ces imprécisions rendent la compréhension de ces théories très ardue. Les distinctions apportées par Trow (1941) et Crites (1969) entre choix, préférence et aspiration devraient être respectées lors de la formulation du cadre théorique et expérimental.

Les considérations énoncées antérieurement sur les mécanismes ségrégatifs et le processus vocationnel provoquent la sélection de la préférence comme objet d'étude de cette recherche. Le déficient auditif est placé dans un contexte intégratif où l'espoir d'une promotion vocationnelle est suscité, sans toutefois se concrétiser complètement. Les conjonctures actuelles obligent la formulation de notre question en terme de préférence vocationnelle plutôt que de choix. Avec cette formulation, l'individu prend en considération les possibilités, dans un avenir plus ou moins rapproché, d'ouvertures des niveaux supérieurs d'enseignement ainsi que certains débouchés dans le marché du travail. De plus, seule la préférence permet d'analyser l'occupation choisie selon l'optique de Mahone (1960). En effet, lors d'une préférence, l'individu considère le degré d'attrait pour l'occupation et ses chances de réussite.

Ces deux aspects sont les mêmes paramètres utilisés par Mahone pour classer les occupations selon leur degré de réalisme. L'objet d'étude étant spécifié, il ne reste qu'à choisir l'instrument de mesure.

Les instruments de mesure: entrevue, question ouverte et questionnaire

Crites (1969) distingue ces trois instruments en psychologie vocationnelle. Après une brève description de leur utilité, la fidélité et la validité de chaque instrument seront discutées. A notre connaissance, peu de recherches se sont penchées sur ces réalités dans le domaine vocationnel. Nous tenterons d'en dégager les conclusions les plus justes possibles.

L'entrevue est généralement utilisée avec un nombre restreint de sujets dans le but d'identifier des variables et de formuler des hypothèses de recherche. Lors de la phase initiale d'une recherche, elle est un outil précieux. Super (1957) ainsi que Ginzberg et al. (1951) se sont servis d'entrevues pour formuler leurs premières hypothèses.

La fidélité de la mesure avec l'entrevue est étudiée par Schmidt et Rothney (1955). Sur 347 étudiants interviewés pendant les trois dernières années de leurs études secondaires ainsi que six mois après leur graduation, seulement 34.9% n'ont pas changé de choix pendant ce laps de temps.

Quant à la validité du contenu, elle se mesure habituellement

par l'accord inter-juges des protocoles verbatim d'entrevues. Cependant, un niveau d'accord élevé peut être provoqué en grande partie par l'orientation théorique commune des juges. Ainsi, Small (1953) rapporte que lui-même et un collègue ont des indices d'accord très élevés, mais leur évaluation n'est pas en corrélation avec celle d'autres conseillers. Super et Overstreet (1960) rapportent aussi un coefficient de corrélation élevé, la majorité des coefficients se situant entre .78 et .96. Il est fort probable que l'orientation théorique commune des juges biaise favorablement les résultats et qu'ils soient en réalité inférieurs à ceux obtenus quand on utilise des juges de provenances diverses.

Un meilleur indice de validité est celui de prédiction. Tiré de l'étude décrite antérieurement, Schmidt et Rothney (1955) estiment qu'environ 50% des sujets occupent l'emploi choisi. Dyer (1932) conclut, pour sa part, qu'environ 80% des élèves de niveau collégial interviewés occupent l'emploi choisi pendant leurs études suite à leur graduation et cinq ans plus tard.

L'entrevue reste donc une technique valide, mais il est préférable de considérer les résultats obtenus par des accords inter-juges comme une surestimation.

La question ouverte peut être utilisée avec un nombre plus élevé de sujets. Quoique plus structurée que l'entrevue, elle permet encore une certaine liberté dans la réponse. Sa fidélité est démontrée par Trow (1941). Cet auteur repose cinq ans plus tard, à 41 sujets de

son échantillon original la question traitant de l'occupation probable (choix). Il rapporte un coefficient de contingence de .935. Cependant, Crites, se basant sur Garrett (1958, p. 395), exprime certains doutes à ce sujet; le coefficient maximum pour une table de chi-carré de 3 par 3 étant de .82. Il en conclut que la fidélité de la question ouverte devrait être plus basse que Trow ne le suppose. Une estimation plus juste la situerait entre .70 et .80.

Trow (1941) démontre aussi la validité de contenu de la question ouverte, tel que décrit antérieurement. Le fait que la question ouverte suscite des réponses bien distinctes pour un même individu établit bien sa validité de contenu.

Les indices de fidélité et de validité de la question ouverte sont plus élevés que ceux de l'entrevue tout en permettant encore une flexibilité au niveau de la formulation de la réponse.

Enfin, le questionnaire, le plus structuré des trois instruments, se prête plus facilement à une analyse statistique sophistiquée d'un grand échantillon.

Crites (1969) ne rapporte aucune étude touchant directement la fidélité et la validité de cet instrument. Cependant, à cause de sa plus grande structuration et de sa standardisation, cet auteur estime que le questionnaire devrait surpasser l'entrevue et la question ouverte en termes de fidélité et de validité.

Le peu d'études sur la qualité des instruments utilisés dans ce domaine de recherche est inquiétant. Nous devons dans le choix d'un instrument, tenir compte d'une part des considérations purement expérimentales telles la fidélité et la validité de chacun et d'autre part, de la clientèle étudiée ainsi que des objectifs de recherche encourus. La question ouverte allie non seulement les qualités de fidélité et de validité, mais permet aussi une certaine flexibilité dans la réponse.

Or, l'instrument de Lerman et Guilfoyle (1970) se compose de questions ouvertes portant sur une préférence vocationnelle. De plus, ces questions sont posées dans le cadre d'une entrevue individuelle, ce qui est indispensable pour les sujets de notre échantillon. Une description de cet outil ainsi que de ses origines est fournie ci-après.

Le Vocational Information and Planning (VIP) Index

Cet instrument est une version adaptée du Vocational Maturity Index (VMI), entrevue utilisée par l'équipe de Super et Overstreet (1960) dans leurs recherches. A partir des catégories de notation du VMI, Lerman et Guilfoyle (1970) reformulent des questions ouvertes qu'ils administrent lors d'une entrevue individuelle. Toutes les questions sont formulées oralement et par le langage des signes manuels. Lorsque nécessaire, la pantomime complète la formulation. Le VIP se compose de 38 questions ouvertes portant sur différents aspects d'une préférence vocationnelle verbalisée au début de l'entrevue.

Grâce à cet instrument, il est possible de vérifier diverses hypothèses de recherche pertinentes à la clientèle des déficients auditifs francophones du Québec et répondre à nos trois objectifs de recherche. Ces objectifs se lisent de la façon suivante:

1) Analyser les préférences vocationnelles des déficients auditifs considérant leur régime scolaire, intégré ou non intégré, leur sexe et l'influence du milieu scolaire et familial sur leur décision.

2) Evaluer l'information acquise par l'élève sur l'occupation choisie.

3) Elaborer des devis psycho-pédagogiques assurant le développement du déficient auditif dans le contexte d'intégration scolaire.

## Chapitre IV

## Déroulement de l'expérience

L'atteinte d'un des principaux objectifs de l'intégration, soit l'insertion au marché du travail, exige préalablement la connaissance des caractéristiques de la préférence vocationnelle du déficient auditif ainsi que sa représentation du monde du travail. Tel que mentionné, deux types d'études peuvent être utilisés pour arriver à cette fin. D'une part une étude comparative, comme celle de Lerman et Guilfoyle (1970), explore la préférence vocationnelle du groupe "déficients auditifs" par rapport au groupe "entendants". Cette étude normative des caractéristiques ignore cependant les différences individuelles existant à l'intérieur de chaque groupe. D'autre part, une étude visant une meilleure compréhension de ces réalités chez les déficients auditifs est possible. L'identification des différences individuelles au sein de ce groupe est reliée au concept même de l'intégration. En effet, l'adaptation réciproque, la pierre angulaire de l'intégration, implique nécessairement l'adaptation de l'individu à l'école, mais surtout l'adaptation de l'école à chaque individu.

Dès lors, il est primordial d'avoir une connaissance des préférences vocationnelles, de leurs caractéristiques sous-jacentes ainsi que de l'impact de l'environnement scolaire sur ces décisions. Ces réalités doivent être étudiées non pas en comparaison avec les entendants mais en relation avec les facteurs pertinents de l'environnement scolaire

et social du déficient auditif.

## L'échantillon

Selon les motifs invoqués, l'échantillon se compose uniquement d'élèves déficients auditifs de la Polyvalente Lucien Pagé, répartis en deux sous-groupes. Il s'agit de dix élèves intégrés dans certains cours avec les élèves entendants et de dix élèves non-intégrés. Une description de la structure scolaire dans laquelle ces étudiants sont impliqués permettra d'établir les critères de sélection de l'échantillon.

Tel que spécifié antérieurement, la Polyvalente Lucien Pagé de la C.E.C.M. loge un projet spécial d'intégration scolaire de déficients auditifs. Tous ces étudiants de niveau secondaire présentent une perte auditive de 80 db et plus. La fin des études secondaires correspondant à l'entrée sur le marché du travail, le deuxième cycle du secondaire est la période la plus propice à des préoccupations d'ordre vocationnel. C'est la raison qui motive le choix des sujets parmi les élèves du deuxième cycle. Le régime scolaire à la polyvalente comprend deux secteurs d'enseignement, le secteur régulier qui dessert la population entendante et le secteur spécial réservé aux déficients auditifs. Pour ces derniers, il existe deux alternatives: l'intégration à certains cours réguliers avec les entendants ou la fréquentation exclusive de classes spéciales. Ces élèves sont identifiés comme intégrés selon la première possibilité et comme non-intégrés selon la deuxième.

Le régime non-intégré correspond, en fait, à une cohabitation

des déficients auditifs et des entendants. Le partage des lieux publics (cafétéria, bibliothèque, etc.) demeure un point de ralliement pour les deux groupes. Ces déficients auditifs fréquentent par ailleurs la classe spéciale, ce qui caractérise leur statut de non-intégrés. Cette situation s'apparente à un degré moindre aux expériences antérieures vécues en institution.

Le régime intégré offre, pour sa part, une possibilité nouvelle en permettant à l'élève de suivre certains cours avec les étudiants entendants. Ces cours touchent des activités où la communication verbale est minimale (i.e. les mathématiques, l'électronique, etc.). L'élève intégré est inscrit à des cours avec les déficients auditifs en classe spéciale et à des cours en classe régulière avec les entendants. Le nombre de périodes avec les entendants peut largement varier d'un individu à l'autre. Ce nombre de périodes sera spécifié pour l'échantillon choisi. Les critères de sélection de ces élèves n'ont pas été définis formellement; il est présumé qu'il s'agit d'élèves présentant un dossier scolaire au-dessus de la moyenne de leur groupe.

Indépendamment du régime, trois options scolaires sont offertes: académique, commerce et occupationnelle. Historiquement, l'option occupationnelle est réservée aux élèves dont les difficultés d'apprentissage sont prononcées. Un amalgame des élèves les plus problématiques compose cette voie. Pour cette raison, ils sont exclus de l'échantillon, leur choix pouvant biaiser trop lourdement les résultats. L'option commerce s'apparente au professionnel long du secteur régulier, mais dans

des métiers spécifiques conçus pour le déficient auditif (i.e. imprimerie, perforatrice, etc.). Enfin, l'option académique est similaire du moins théoriquement, à la même option au secteur régulier. Elle devrait, en principe, déboucher vers des études post-secondaires. Cependant, pour le déficient auditif, ceci s'avère en pratique irréalisable. Cette incohérence rend la distinction entre l'option académique et commerce floue et ambiguë. L'appartenance à l'une ou l'autre de ces voies devient un des facteurs de sélection de l'échantillon.

En outre, nous désirons éviter l'interaction avec des variables autres que la déficience auditive, ce qui compliquerait l'interprétation des résultats. Pour éviter que cette interaction ne se produise avec des variables telles que l'intelligence, le milieu socio-culturel ou un surhandicap, les sujets pénalisés par l'une ou l'autre de ces variables sont exclus.

En résumé, les critères de sélection de l'échantillon se présentent de la façon suivante:

1) Avoir une perte auditive de plus de 60 db

2) Etre inscrit au deuxième cycle dans la voie académique ou pratique à la polyvalente Lucien Pagé

3) Etre d'intelligence normale avec un Q.I. de plus de 100, tel qu'évalué à une épreuve non-verbale standardisée

4) Etre exempt de tout handicap physique additionnel à la déficience auditive

5) Etre issu d'un milieu familial sans problème économique ou

Tableau 1

Répartition des sujets disponibles pour l'échantillon selon le sexe et les régimes intégré et non-intégré

| Sexe | Régime intégré | Régime non-intégré |
|---|---|---|
| Garçons | 10 | 5 |
| Filles | 2 | 11 |

social particulier.

L'étude des dossiers permet d'identifier 28 élèves qui rencontrent ces critères. Le tableau 1 illustre leur répartition.

Dû au petit nombre de sujets, cet échantillonnage demeure problématique pour la comparaison des sous-groupes intégrés et non-intégrés selon le sexe. Il est envisagé de former un sous-groupe de dix élèves intégrés et un autre de dix élèves non-intégrés avec un nombre égal de garçons et de filles dans chacun des sous-groupes. Pour les intégrés, la présence de deux filles seulement pose un problème. Pour obtenir une représentation des filles dans ce sous-groupe, ces deux seuls sujets disponibles sont acceptés d'emblée. Les huit autres sujets masculins sont alors choisis au hasard. Le sous-groupe des non-intégrés pose le même problème, mais cette fois pour les garçons. Il n'y a que cinq garçons disponibles dans ce groupe et ils sont choisis d'emblée. Les filles peuvent cependant être sélectionnées au hasard. Le tableau 2 illustre la

Tableau 2

Répartition finale de l'échantillon selon le sexe et le régime intégré et non-intégré

| Sexe | Régime intégré | Régime non-intégré |
|---|---|---|
| Garçons | 8 | 5 |
| Filles | 2 | 5 |

composition finale de l'échantillonnage.

Les moyennes d'âge des sous-groupes sont comparables. La moyenne d'âge, selon le sexe, est de 17 ans 10 mois pour les filles et de 17 ans 5 mois pour les garçons. Selon le régime, la moyenne d'âge est de 17 ans 8 mois pour les intégrés et de 17 ans 6 mois pour les non-intégrés. La moyenne d'âge pour l'échantillon au complet est de 17 ans 7 mois.

Le nombre moyen de périodes avec les entendants se situe pour le groupe des intégrés à 15.5 périodes par semaine sur une possibilité totale de 35 périodes/semaine.

Malgré le petit nombre de sujets et les biaisements possibles de l'échantillonnage dus à l'impossibilité d'un choix au hasard pour les filles intégrées et les garçons non-intégrés, nous prétendons à une représentativité de l'échantillon. Il s'agit de toute façon d'une réalité courante de la recherche avec des populations réduites. Il en est tenu compte cependant dans l'interprétation des résultats.

## L'instrument de mesure

Les objectifs de la présente recherche spécifient deux secteurs d'intérêt, la préférence vocationnelle du déficient auditif et l'information professionnelle qu'il en a. Le Vocational Information and Planning (VIP) Index de Lerman et Guilfoyle (1970) permet d'obtenir ces données qui seront analysées différemment selon le secteur de recherche considéré. Ces deux types d'analyses sont résumés brièvement.

### Connaissance de la préférence vocationnelle

L'appendice A fait état de tous les instruments de mesure construits pour analyser la préférence vocationnelle. La préférence vocationnelle est analysée à travers le secteur occupationnel choisi, le risque pris, le réalisme et la source d'influence. A partir de la préférence formulée au VIP, un système de codification de ces quatre aspects est élaboré.

#### A. Codification de la préférence par secteurs occupationnels

La "Classification Canadienne Descriptive des Professions" (CCDP) est utilisée pour codifier cet aspect. Elle attribue à chaque occupation un code numérique composé de sept chiffres. Les deux premiers chiffres correspondent au secteur occupationnel. La description des 23 secteurs occupationnels possibles et leurs codes respectifs sont également présentés en appendice.

B. Codification de la préférence par risque

Auparavant, il est nécessaire d'établir les facteurs sur lesquels nous nous baserons pour juger du risque pris. Il sera possible par la suite de déterminer la façon de considérer ces facteurs en construisant un barème le plus objectif possible pour identifier le risque.

Pour Mahone (1960), les deux facteurs déterminant le type de risque sont le degré d'attrait pour l'occupation et les chances d'y accéder. Le degré d'attrait est difficilement quantifiable. Une grille est construite cependant pour évaluer le plus objectivement possible les chances de réussite de l'élève (Appendice A). Encore ici, le CCDP est utilisé car en plus d'obtenir un numéro de code, chaque occupation est décrite selon la formation générale requise (FG), la préparation professionnelle spécifique requise (PPS), les conditions d'ambiance (CA) et les activités physiques exigées (AP). Certains de ces éléments sont retenus pour évaluer les types de risques pris. Ces éléments sont: la formation générale (FG), et deux des activités physiques, parler et entendre. De plus, deux autres facteurs sont utilisés: la capacité de communication verbale du sujet et la stéréotypie de l'occupation choisie.

Les trois permiers facteurs provenant de la CCDP décrivent les exigences de l'occupation. Pour la formation générale, la CCDP décrit chaque occupation en termes d'années d'études exigées. Ces années sont regroupées et transcrites (sur la grille) en termes d'exigences de diplôme. Ainsi, les cotes inférieures à 4 dans la CCDP représentent les occupations n'exigeant qu'au maximum dix années de scolarisation. A l'appendice

A, la cote N est attribuée (diplôme non exigé). La cote 4 de la CCDP correspond à 11-12 ans de scolarisation. La cote S est utilisée (diplôme secondaire). Enfin, les cotes supérieures à 4 correspondent à plus de 12 années d'études. La cote P est attribuée (diplôme post-secondaire). Les deux facteurs suivants proviennent de la présence ou de l'absence dans les activités physiques (AP) de la CCDP de la cote 5 (parler) et de la cote 6 (entendre). Dans les deux cas, ceci est traduit sur la grille par une cote 0 (non exigé) ou une cote 1 (exigé).

Néanmoins, il est nécessaire de comparer ces deux dernières exigences de l'occupation avec les capacités de communication verbale du sujet pour évaluer équitablement le risque pris. Le critère utilisé pour juger de cette capacité se base sur l'utilisation ou non d'un interprète en langage manuel afin que l'expérimentateur puisse interviewer le sujet. Si cette aide est indispensable, la cote 0 est attribuée (communication verbale déficiente); dans le cas contraire, la cote 1 est utilisée (communication verbale adéquate). Le cinquième et dernier facteur, la sétérotypie, est utilisé uniquement pour les occupations demandant un diplôme secondaire. Si l'élève choisit une occupation qui est traditionnellement associée au sourd (i.e. imprimerie, cordonnerie, ménage, etc.) tel qu'évaluée par l'expérimentateur, la cote 1 est donnée (choix stéréotypé). Dans le cas contraire, la cote 0 est attribuée. Ceci complète la description des facteurs considérés.

Il ne reste plus qu'à spécifier les critères sur lesquels ces facteurs sont considérés. L'appendice A résume ce barème. Ces critères

n'ont pas un caractère absolu; ils relèvent des conditions scolaires dans lesquelles le sujet se trouve actuellement. Ainsi, l'impossibilité de poursuivre des études post-secondaires est une réalité actuelle qui ne relève pas de capacités personnelles des élèves. Ils doivent cependant en tenir compte lors de la formulation de leur préférence.

Pour cette raison, tout élève qui choisit une occupation exigeant un diplôme post-secondaire a très peu de chances d'y accéder et son choix est considéré comme un risque élevé. Pour les autres critères, il est nécessaire de diviser les élèves selon leur degré de communication verbale.

Pour les élèves dont la communication verbale est déficiente, le choix d'une occupation exigeant la parole et/ou l'ouie est évalué comme un risque élevé. Un risque modéré est caractéristique de l'élève qui prend en considération son niveau de formation générale et sa capacité de communication verbale. Ainsi, si un élève choisit une occupation demandant un diplôme secondaire et n'exigeant pas la parole et/ou l'ouie, il prend en considération ces deux facteurs. Cependant, un critère additionnel doit être ajouté, la stéréotypie du choix. Dans notre esprit, il existe une différence entre l'élève qui tient compte de tous ces facteurs et qui prend une occupation traditionnellement associée au sourd (v.g. imprimerie) et celui qui choisit une occupation qui ne se conforme pas à l'image stéréotypée du sourd. Dans le premier cas, les chances de réussite sont plus grandes car la demande du marché est existante tandis que dans le deuxième cas, il faut la créer. Pour cette

raison, le premier type de choix est associé à un risque bas et le deuxième type à un risque modéré. Enfin, un risque bas est aussi associé à l'élève qui, bien qu'il ait un diplôme secondaire, prend une occupation qui n'exige ni un diplôme ni la capacité de parler et d'entendre.

Pour l'élève qui possède une communication verbale adéquate, une occupation ne demandant aucun diplôme ou encore un choix sétérotypé est considéré un risque bas. Cependant, si le choix demande un diplôme secondaire et n'est pas stéréotypé, il est considéré comme un risque modéré. Un risque élevé est, tel que spécifié antérieurement, une occupation demandant un diplôme post-secondaire.

C. Codification de la préférence par réalisme

Les risques élevés et bas sont associés à un choix irréaliste et un risque modéré à un choix réaliste (Mahone, 1960). Ceci termine la construction de la grille (appendice A) pour l'étude du premier secteur de recherche, la préférence vocationnelle.

D. Codification de la préférence par source d'influence

La source d'influence du choix est ajoutée comme élément descriptif de la préférence. Ce dernier élément permettra de vérifier l'affirmation de Lerman et Guilfoyle (1970) sur l'influence plus grande du milieu familial par rapport à celle du milieu scolaire sur la préférence. Cet aspect est déterminé par la réponse de l'élève aux questions 35 et 37 du VIP. Si le sujet mentionne qu'un membre de sa famille tra-

vaille dans ce domaine, la cote F (familial) est attribuée, même si cette occupation correspond à une option offerte à l'école. Si, par contre, l'occupation choisie est une option offerte à l'école et qu'aucun membre de la famille du sujet ne travaille dans ce domaine, la cote S (scolaire) est attribuée.

Connaissance de l'information professionnelle

Les 38 questions ouvertes du VIP couvrent le secteur de l'information. On retrouve à l'appendice A le questionnaire et la grille de correction traduits et adaptés. La grille de correction originale comporte de nombreux exemples de réponses cotées qui sont exclues de la traduction. Selon la grille de correction, chaque réponse reçoit une cote numérique et la somme de ces cotes donne un score total. Deux modifications à cette grille s'avèrent nécessaires.

La première modification concerne la formule utilisée pour les sujets ayant choisi une occupation où ils sont leur propre patron. Dans ce cas, toutes les questions traitant des relations employeur-employé ne sont pas demandées. Il s'agit des questions 10, 12, 13, 15, 16, 25, 26, 28, 29, 30 et 31. Ces questions devenant inapplicables, une cote au pro-rata du résultat global est attribuée selon la formule:

$$\frac{\text{score total du sujet}}{117} \times \text{score maximum de la question}$$

Le score total du sujet est la somme des cotes à toutes les questions, sauf évidemment celles qui traitent des relations employeurs-employé.

La provenance de cette formule n'est pas explicite. Il nous faut connaître l'origine du coefficient 117 et les frontières du "score" maximum de la question".

Les nombreuses tentatives pour contacter les auteurs afin d'éclaircir ces points se sont avérées vaines. La formule suivante est adoptée:

$$\frac{\text{score total du sujet}}{\text{score total moyen du groupe}} \times \text{score moyen de la question par le groupe}$$

Le score total du sujet et celui du groupe sont calculés à partir des questions qui ne traitent pas des relations employeur-employé. Le groupe est considéré comme l'échantillonnage au complet.

Cette formule est adoptée car il semble raisonnable de supposer que le coefficient 117 est en fait le score total moyen de tout le groupe pour les questions mentionnées. Ceci permet de comparer le sujet au groupe et de donner un coefficient numérique pour établir sa position dans le groupe, peu importe la question considérée. Deuxièmement, le score moyen de la question est préféré au score maximum pour deux raisons. D'une part, il n'est pas sujet à interprétation et d'autre part il a l'avantage de ne pas biaiser favorablement les résultats des élèves concernés en leur donnant la cote maximum.

La deuxième modification apportée concerne l'instrument utilisé pour établir la validité de certaines questions. Lerman et Guilfoyle (1970) utilisent le Dictionnary of Occupational Titles - Vols. I and II.

interprète en langage manuel s'est avérée nécessaire. Seul le sujet, l'interprète et l'expérimentateur sont présents. Le déroulement de l'entrevue se déroule de la façon suivante: l'expérimentateur et l'interprète s'assoient côte à côte, face au sujet. Un magnétophone à cassettes enregistre la totalité de l'entrevue. Chaque question est posée oralement par l'expérimentateur. Lorsque nécessaire, l'interprète répète oralement la question tout en la formulant avec le langage des signes. Si le sujet répond avec le langage des signes, l'interprète traduit oralement la réponse. L'expérimentation terminée, la transcription verbatim des entrevues enregistrées sur cassettes est immédiatement faite. La codification des réponses s'effectue à partir de cette transcription verbatim.

## Chapitre V

## Analyse des résultats

L'analyse des résultats tient compte de la distinction faite lors de la description de l'instrument de mesure. La première partie analyse la préférence vocationnelle selon différents paramètres. La deuxième partie analyse, à travers les réponses aux questions du VIP, les informations occupationnelles du déficient auditif en fonction de sa préférence vocationnelle.

Sur 20 sujets rencontrés, un seul ne peut formuler de préférence. Ce sujet est exclu de l'analyse statistique. Il s'agit d'une fille non-intégrée.

## Analyse de la préférence vocationnelle

### Terminologie utilisée par les sujets

La terminologie employée par le sujet est comparée avec celle de la CCDP pour l'occupation formulée (voir l'appendice B). Certaines différences sont remarquées. Cinq sujets (numéros 2, 4, 13, 14 et 15) réfèrent à des secteurs d'occupation (imprimerie, électronique, électricité) plutôt qu'à une occupation spécifique. Ces secteurs correspondent aux options offertes dans le contexte scolaire. Deux sujets réfèrent à une terminologie inexacte pour identifier l'occupation choisie. Le sujet 10 formule la préférence "comptable" lorsqu'il s'agit, en fait, après plus ample description, de l'occupation "teneur de livre". Le

sujet 11 formule la préférence "mécanicien pour la voirie" et fournit une description qui correspond à l'occupation "poseur de tuyaux". Enfin, un seul sujet (sujet no. 9) ne peut utiliser aucun terme qualifiant l'occupation choisie, mais elle peut en fournir une description détaillée et adéquate. Pour ce groupe de sujets, au nombre de huit, les informations obtenues en entrevue sont prises en considération et permettent d'attribuer un numéro de code à l'occupation en conformité avec la CCDP. Pour les onze autres élèves, le terme générique utilisé est assez précis pour codifier l'occupation selon la CCDP sans aucune aide additionnelle.

Analyse de la préférence par secteur occupationnel

Les secteurs choisis par les sujets (voir l'appendice B) sont reportés sur les histogrammes. Les histogrammes de la figure 1 comparent la distribution des préférences selon les secteurs pour l'échantillonnage total ainsi que pour les sous-groupes intégrés et non-intégrés. Il est possible de remarquer que quatre secteurs (41, 85, 87 et 95) englobent près de 70% de tous les choix formulés. L'appendice A permet de les identifier respectivement comme ceux du personnel administratif, des travailleurs dans la fabrication, le montage et la réparation, des travailleurs du bâtiment et de la catégorie "autres ouvriers qualifiés et conducteurs de machine". La comparaison entre élèves intégrés et élèves non-intégrés démontre qu'il y a autant de secteurs choisis (six et sept secteurs respectivement), mais les choix ne recouvrent pas exactement les mêmes secteurs. Le choix de 40% des élèves s'arrête sur des occu-

pations parmi les secteurs des sciences naturelles (21), des sports et loisirs (37) et de l'agriculture (71), tandis qu'environ 22% des non-intégrés formulent des choix parmi les secteurs des services (61) et de la manutention (93). Ces différences indiquent des niveaux d'aspiration plus élevés chez les élèves intégrés.

La figure 2 permet la comparaison entre garçons et filles pour les secteurs occupationnels choisis. Cette comparaison pose le problème du biais de l'échantillonnage souligné antérieurement (i.e. six filles et 13 garçons). Il reste que les filles choisissent principalement des emplois du secteur administratif (41) et du secteur services (61).

Ce classement des préférences selon les secteurs ne permet pas, cependant, d'apprécier le niveau de spécialisation de l'occupation choisie. Cette appréciation qualitative s'exécute à partir de la liste des préférences formulées (voir l'appendice B). La majorité des occupations peuvent être classées, selon l'expérimentateur, comme des métiers spécialisés ou semi-spécialisés.

Analyse de la préférence selon le risque

Seules les données des sujets dont le choix est irréaliste sont analysées. Les données de ces 12 sujets subissent trois analyses statistiques: l'une porte sur l'échantillonnage total et les deux autres sur les "sous-groupes" intégrés-non-intégrés et garçons-filles.

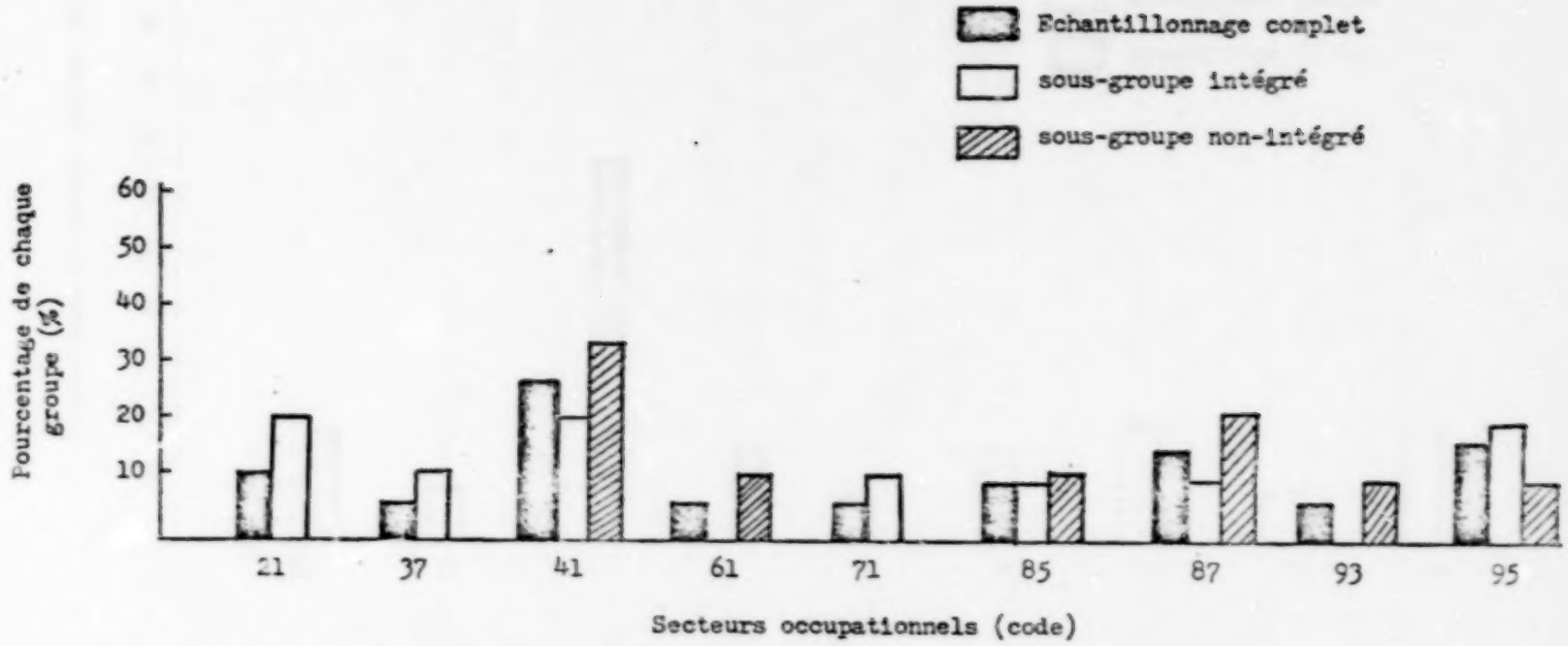


Fig 1- Répartition en pourcentage des secteurs occupationnels choisis pour l'échantillonnage complet, pour le sous-groupe intégré et pour le sous-groupe non-intégré

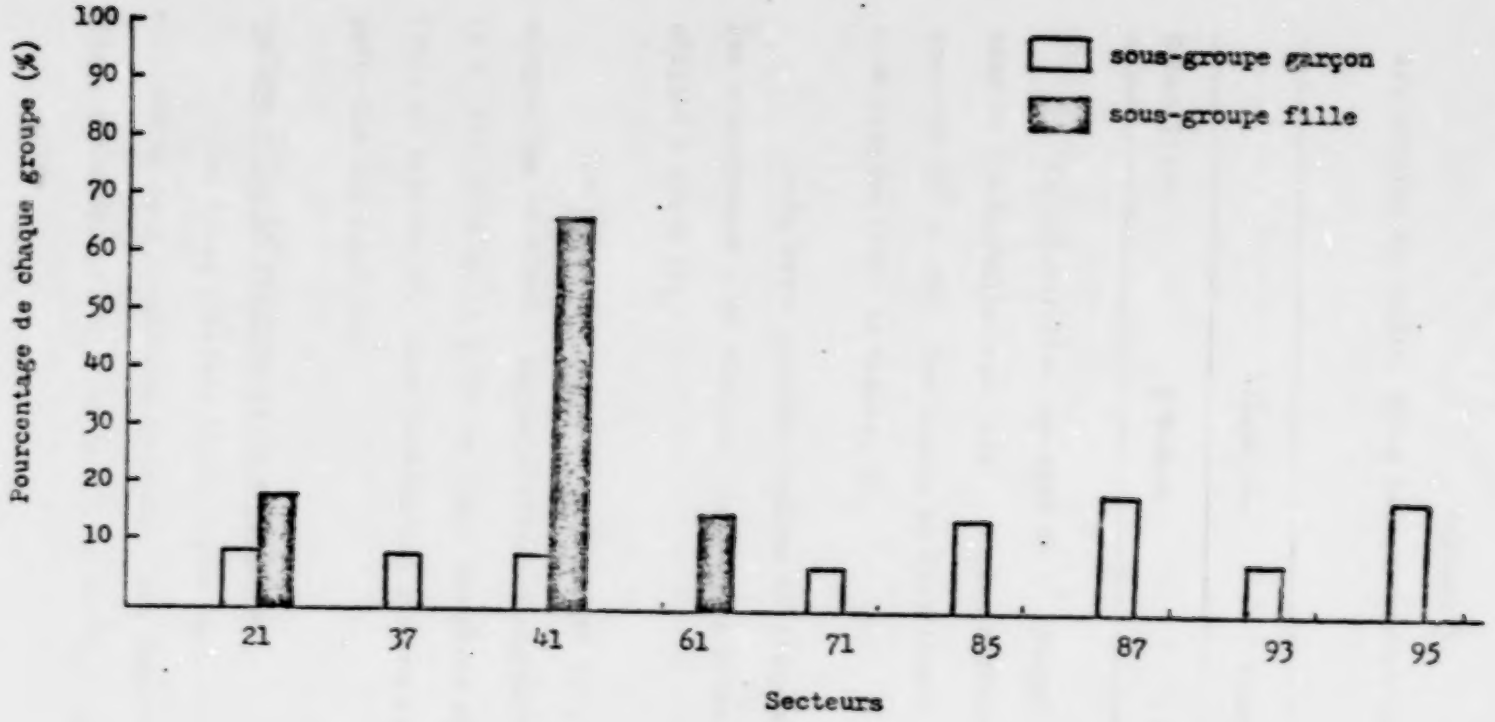


Fig. 2- Répartition en pourcentage des secteurs occupationnels choisis pour les garçons et pour les filles

Tableau 3

Répartition des sujets selon la caractéristique du risque, bas ou élevé

| | Risque bas | Risque élevé | Total |
|---|---|---|---|
| Echantillon | 7 sujets | 5 sujets | 12 sujets |

En premier lieu, un test de $X^2$ (Siegel, 1956) analyse les données de l'échantillonnage total. Aucune différence significative n'est observée ($X^2 = .69$). Les sujets se distribuent équitablement entre les deux risques (voir le tableau 3).

Après cette première analyse de l'ensemble de l'échantillonnage, les sous-groupes sont étudiés. Le test de Fisher (Siegel, 1956) est utilisé à cette fin.

Les régimes intégré et non-intégré sont comparés suivant les risques bas et élevé. Aucune différence significative n'est observée ($p = .11$), bien qu'il y ait un écart important entre les deux sous-groupes. (voir le tableau 4). Nous reviendrons sur cet aspect lors de l'interprétation des résultats.

Analyse selon le réalisme de la préférence

Les mêmes analyses statistiques sont reprises en fonction du réalisme ou de l'irréalisme du choix. Les données de l'échantillon total, analysées par un test de $X^2$, ne révèlent aucune différence signi-

Tableau 4

Répartition des sujets selon la caractéristique du régime et la caractéristique du risque

| | Risque bas | Risque élevé |
|---|---|---|
| Régime intégré | 2 | 4 |
| Régime non-intégré | 5 | 1 |

Tableau 5

Répartition des sujets selon le réalisme ou l'irréalisme de la préférence

| | Réaliste | Irréaliste | Total |
|---|---|---|---|
| Echantillon | 7 | 12 | 19 |

ficative. Il existe cependant un nombre supérieur de préférences irréalistes (voir le tableau 5).

La comparaison des sous-groupes intégrés et non-intégrés par le test de Fisher ne démontre aucune différence significative ($p = .57$). Il en est de même pour les sous-groupes garçons et filles ($p = .28$).

Analyse de la préférence selon la source d'influence

Le test de $X^2$, permettant l'analyse de l'échantillonnage selon la source d'influence familiale ou scolaire, ne démontre pas de diffé-

Tableau 6

Répartition des sujets selon le régime scolaire et la source d'influence

| | Source d'influence | |
|---|---|---|
| | Familiale | Scolaire |
| Régime intégré | 7 | 3 |
| Régime non-intégré | 2 | 7 |

rence significative.

La comparaison des sources d'influence et des sous-groupes intégrés et non-intégrés par le test de Fisher permet d'observer une différence significative ($p = .05$).

Les choix des sujets intégrés sont davantage influencés par le milieu familial tandis que les choix des sujets non-intégrés suivent l'influence du milieu scolaire (voir le tableau 6). Cette différence peut représenter une réalité très importante que nous retiendrons lors de l'interprétation des résultats.

Il n'y a pas de différence significative pour le sexe selon la source d'influence.

L'interaction entre régimes et sources d'influence amène à considérer cette dernière variable comme un troisième sous-groupe. Il

est possible d'étudier les relations entre le risque, le réalisme de la préférence et la source d'influence. Le test de Fisher ne décèle aucune différence significative entre la source d'influence et le risque, bas ou élevé ($p = .22$) ainsi qu'avec le réalisme ($p = .18$).

## Analyse du monde informationnel

Cette analyse s'exécute à partir des scores bruts des sujets obtenus au VIP (voir l'appendice B). Elle se divise en trois parties, une analyse du score total, une analyse de fidélité des mesures permettant de distinguer les questions discriminatives et enfin une analyse des réponses les plus stéréotypées.

### Analyse du score total

Le test de U Mann-Whithney (Siegel, 1956), permettant la comparaison des scores globaux des sujets intégrés et non-intégrés, ne montre aucune différence significative ($U = 27$). La comparaison des scores globaux entre garçons et filles montre une différence significative ($U = 18$, $\alpha < .05$); les filles obtiennent des scores globaux plus bas que les garçons. Une différence significative est aussi relevée selon les sources d'influence ($U = 14$, $\alpha < .05$); les sujets dont la préférence est influencée par le milieu familial ayant des scores globaux plus élevés. Ces résultats sont très importants et nous y reviendrons lors l'interprétation des résultats.

### Analyse de fidélité du questionnaire

L'analyse de fidélité du questionnaire, exécutée à partir de

la corrélation entre chaque question et le score total, révèle un coefficient de fidélité de .83. Cette première analyse permet de retenir seulement les questions dont le coefficient de corrélation avec le score total est supérieur à .28. Il s'agit des questions 1, 3, 4, 7, 8, 9, 17, 18, 20, 22, 23, 29 et 37.

Une deuxième analyse de fidélité sur ces 13 questions permet d'augmenter le coefficient de fidélité du questionnaire à .89. De plus, l'analyse de variance démontre que l'origine de la variation provient bien des mesures ($F = 8.9, \alpha < .05$).

Par conséquent, il est possible d'affirmer, à partir de ces 13 questions, que les élèves qui peuvent exprimer plus en détail les raisons motivant leur choix (Q. 1) ainsi que ceux qui ont une connaissance des aspects concrets de l'occupation (i.e. instruments, méthodes) et des attitudes de leurs parents (Q. 37) face à cette occupation sont les sujets qui ont une grande quantité d'information.

Réponses stéréotypées

Chaque question du VIP est analysée selon sa variance. Toutes les questions dont la variance est inférieure à .30 sont retenues. Il s'agit des questions 10, 13, 14, 22, 26, 30, 31 et 33.

L'analyse du contenu de ces réponses indique les faits suivants: une excellente connaissance des heures de travail (Q. 14), une connaissance générale de la sécurité d'emploi (Q. 22), du lieu géographique de l'occupation (Q. 26), du prestige accordé à cette occupation (Q. 33).

Toutes ces questions peuvent obtenir la cote 0, 1 ou 2. La majorité des réponses des sujets sont cotées 1. De plus, le déficient auditif n'a aucune connaissance des procédures pour obtenir une augmentation de salaire (Q. 10) et des affiliations syndicales requises (Q. 13). Enfin, près de la moitié des sujets ne savent pas quelle promotion ils peuvent obtenir, tandis que l'autre moitié n'en ont qu'une vague idée (Q. 30 et 31).

## Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats porte en premier lieu sur la comparaison des régimes scolaires, intégré et non-intégré, avec les secteurs occupationnels choisis, le réalisme de la préférence et le risque correspondant. Dans un deuxième temps, la comparaison entre les sexes est analysée. L'interprétation des résultats débouche sur des recommandations spécifiques visant une meilleure planification de l'intégration scolaire du déficient auditif.

Au niveau de l'échantillonnage complet, l'analyse des secteurs occupationnels révèle que le déficient auditif opte généralement pour des métiers manuels, quelques fois administratifs à un niveau spécialisé ou semi-spécialisé. Il s'agit là d'une tendance bien identifiée dans la littérature (Lerman et Guilfoyle, 1970; Mongeau, 1974) et elle correspond aux occupations généralement choisies par le déficient auditif.

Même si cette tendance générale persiste lors de la comparaison entre les élèves intégrés et non-intégrés, il ressort des différences

particulières pour chacun des régimes. Ainsi, le choix par 40% des élèves intégrés de nouveaux secteurs occupationnels (v.g. pommiculture, enthomologie, golf, architecture) démontre la variété du choix effectué et le désir de promotion sociale et vocationnelle de ces élèves. D'autre part, environ 22% des élèves non-intégrés sélectionnent des métiers moins spécialisés (v.g. coiffeuse, conducteur de chariot), délaissés par leurs pairs intégrés.

Le choix des élèves non-intégrés révèle une conformité soit à des occupations traditionnellement associées au sourd (v.g. imprimerie), à des métiers proposés par l'école (v.g. électronique) ou encore à des emplois peu valorisés socialement (v.g. poseur de tuyaux). De ces résultats se dégagent une position plutôt de statut quo pour les élèves non-intégrés et une tendance pour les élèves intégrés à s'aventurer dans des domaines vocationnels traditionnellement jugés hors d'atteinte.

De ces résultats, il est possible d'affirmer que l'intégration commence à amener un changement dans la perception de l'élève face à sa future occupation. Ce changement est notable pour les élèves intégrés dans les classes régulières tandis que la classe spéciale ne provoque pas de façon générale une reconsidération aussi marquée de la place réservée au déficient auditif dans le marché du travail.

Cette vision du déficient auditif et de sa place sur le marché du travail est-elle toutefois réaliste? Nous avions prévu préalablement des choix irréalistes à cause du changement brusque de régime scolaire

pour ces élèves, passant d'un milieu institutionnel en vase clos à un milieu scolaire régulier. Selon nos prévisions, ce changement amène les élèves soit à prendre encore plus conscience de leur handicap, se confinant à des occupations stéréotypées de sourd ou encore à surestimer les possibilités offertes par le milieu scolaire actuel, choisissant des occupations inaccessibles. Dans les deux cas, les sujets ne tiennent pas compte des possibilités réelles offertes par le milieu scolaire actuel et leur préférence est considérée irréaliste.

Ces prévisions ne sont pas confirmées statistiquement. La tendance vers des occupations irréalistes n'est pas aussi prononcée que prévue. Il existe un nombre supérieur de choix irréalistes, mais l'écart avec les choix réalistes n'est pas assez grand pour qu'il s'avère significatif. Malgré que le contexte scolaire ait changé drastiquement en si peu de temps, les données montrent que le déficient auditif s'y adapte et formule une préférence plus diversifiée et beaucoup moins stéréotypée que prévue.

Ce changement est amorcé et ne devrait que prendre de l'ampleur. Cependant, pour un nombre important d'élèves, l'occupation choisie est irréaliste. Une analyse du type de risque pris par ces élèves permettra d'identifier les variables responsables de cette situation et de planifier les modalités d'intervention pour prévenir ce type de choix.

Globalement, il y a une répartition égale entre les occupations

irréalistes de risque bas et de risque élevé. Ceci supporte nos prévisions. Une différenciation est prévue uniquement au niveau des régimes scolaires, les élèves intégrés optant pour des occupations dont le risque est élevé et les sujets non-intégrés pour des occupations dont le risque est bas. Malheureusement, les résultats ne le confirment pas de façon significative. Il existe cependant un écart très prononcé entre les régimes (voir tableau 4) qui doit être pris en considération pour l'élaboration de modalités d'intervention appropriées.

Pour de nombreux élèves intégrés, l'espoir d'une promotion sociale et vocationnelle suscité par le contexte scolaire provoque une évaluation démesurée des possibilités offertes par l'intégration. Le choix de ces élèves reflète habituellement un risque élevé. Ce risque découle du choix d'une occupation exigeant une formation post-secondaire et/ou une compétence linguistique satisfaisante. La première alternative souligne l'urgence de permettre l'accès au déficient auditif, dans les délais les plus brefs, des niveaux supérieurs d'enseignement. La deuxième alternative renforce la conception d'une intervention précoce contribuant à augmenter le niveau de communication verbale des élèves. Ces deux aspects s'inscrivent dans une conception développementale de l'intégration. Selon nous, il est imp rtant de prendre en considération ces deux aspects dans une planification rationnelle de l'intégration.

En effet, l'intégration des élèves dans la classe régulière ouvre de nouvelles perspectives pour les déficients auditifs. Le sys-

tème scolaire doit cependant être cohérent. Bien que le changement brusque de régime scolaire au niveau secondaire n'ait pas les répercussions aussi négatives que prévues, il reste que pour plusieurs élèves cela provoque une grande remise en question qui les amène à effectuer des décisions utopiques face à leur avenir vocationnel. L'importance de commencer l'intégration dans les classes régulières le plus tôt possible et de la préparer avant même l'entrée à l'école prend toute sa signification.

Pour les élèves inscrits uniquement en classes spéciales, identifiés dans la présente recherche comme non-intégrés, la situation est différente. Pour plusieurs d'entre eux, la préférence formulée implique peu de risque. Le risque bas, en effet, est associé soit au choix d'un emploi sétérotypé de sourd ou encore à une sous-estimation des capacités de l'élève. L'inscription en classes spéciales provoque chez plusieurs élèves une conscience encore plus grande de leur handicap les faisant prendre le moins de risque possible face à leur future occupation. Pour ces élèves, il ne suffit pas de leur fournir l'information sur les occupations possibles pour un déficient auditif, mais il faut aussi changer leur perception de sourd qu'ils ont.

Ainsi, des rencontres avec des déficients auditifs occupant différents emplois pourraient amener une prise de conscience chez ces élèves de leurs capacités réelles. Le rôle de l'école et des professionnels s'avère primordial pour créer de nouvelles images face au déficient auditif. Ce travail doit être débuté le plus tôt possible, fai-

sant place à une intervention précoce auprès des parents, les informant sur les diverses opportunités du marché du travail pour un déficient auditif. Ce rôle des parents est fondamental puisque leur influence est prépondérante comme agent d'information professionnelle.

L'influence du milieu familial sur le choix d'une occupation est soulignée par de nombreux auteurs (Lerman et Guilfoyle, 1970; Super, 1975). Cette influence est retrouvée dans l'analyse des résultats. Pour les élèves intégrés, le milieu familial est la principale source d'influence tandis que pour les élèves non-intégrés, le milieu est la principale source, et ce à un niveau significatif. De plus, les élèves influencés par le milieu familial ont significativement plus d'informations que leurs pairs influencés par le milieu scolaire. Ceci supporte l'une des conclusions de Lerman et Guilfoyle associant la stimulation culturelle du milieu familial à l'un des facteurs favorisant une plus grande maturité vocationnelle. En fait, la supériorité du contact quotidien avec la famille par rapport à la vie de pensionnat ne peut être mieux exprimée. Ces résultats démontrent qu'il est primordial de revaloriser le rôle des parents à l'école et de l'intégrer au milieu scolaire.

La comparaison entre les sexes est plus difficile à interpréter dû au biais de l'échantillonnage mentionné antérieurement. La tendance observée par Cook et Rossett (1975) vers des secteurs généralement réservés aux femmes est présente chez la majorité des filles interviewées. Presqu'exclusivement des emplois de secrétariat (v.g. dactylo) ou du

secteur service (coiffeuse) sont formulés. Toutefois, il est impossible de conclure à partir de notre échantillonnage que cette tendance est une caractéristique générale des déficientes auditives. Un échantillonnage plus important et une répartition plus égale entre garçons et filles seraient nécessaires pour arriver à de pareilles conclusions.

Il est, par contre, possible de conclure à une lacune d'information professionnelle pour les filles. Cette lacune reflète une préoccupation moins grande pour les filles de leur avenir vocationnel. Ceci rejoint la conclusion de Cook et Rossett (1975) sur la conformité des déficientes auditives à une image plus traditionnelle du rôle de la femme. L'intérêt pour une occupation est moins grand et les filles, par conséquent, s'informent moins.

Il est évident qu'une certaine quantité d'information professionnelle doit être fournie de façon générale aux déficients auditifs. Le type d'information et la façon de la présenter sont les prochains sujets de notre étude.

La lacune évidente d'une terminologie adéquate pour le déficient auditif découle des difficultés de communication verbale des sujets et correspond dans la plupart des cas à une image plus ou moins vague de l'occupation. Ces deux éléments doivent être traités conjointement.

Pour suivre l'évolution de l'élève dans sa conception de son avenir vocationnel, le VIP pourrait servir d'instrument d'évaluation, à différentes périodes lors du cours secondaire. Nous soulignons l'im-

portance d'une évaluation la plus continue possible des programmes d'intégration sur le développement de l'élève.

Des programmes d'information professionnelle sur les différents aspects traités par le questionnaire sont souhaitables et recommandés. Les aspects d'une occupation les plus discriminatifs présentement se rattachent aux éléments les plus concrets et quotidiens (v.g. instrument, outil, heures de travail) et à ceux le plus près du vécu actuel de l'élève (v.g. procédure de sélection). Les aspects à long terme (v.g. avancement) sont totalement inconnus de l'élève.

De ces résultats se dégage l'importance non seulement de donner l'information à l'élève mais de la lui rendre accessible. Des visites dans les différents milieux de travail et des stages de formation permettraient à l'élève d'obtenir une image précise des différents aspects du marché du travail. De plus, une vérification avec l'élève des aspects retenus et de leur exactitude par des discussions de groupe est souhaitable.

Mais avant tout, l'intégration doit être faite le plus tôt possible afin de prévenir l'apparition de telles difficultés. De plus, une intervention précoce avec le milieu familial augmente considérablement les chances d'une intégration harmonieuse avec le minimum de frustrations pour l'élève. Les capacités d'adaptation du déficient auditif sont établies; celles des milieux scolaire et social restent à se consolider.

## Résumé et conclusion

Malgré le changement brusque de régime scolaire provoqué par l'intégration au niveau secondaire, de façon générale, les préférences vocationnelles des déficients auditifs ne sont pas aussi irréalistes que prévues.

Toutefois une proportion importante des élèves effectuent des choix irréalistes. A l'intérieur de ce sous-groupe, l'appartenance à un régime scolaire les différencie. Les élèves intégrés ont tendance à surestimer les possibilités offertes par l'intégration et choisissent des occupations inaccessibles. D'autre part, les élèves non-intégrés sousestiment leurs capacités et choisissent des occupations peu valorisées socialement.

Les résultats nous démontrent qu'il est impossible de dissocier la formulation d'une préférence occupationnelle du contexte développemental et familial où elle se situe. Il est donc primordial, au niveau préventif, d'intégrer les élèves le plus tôt possible afin d'empêcher les mécanismes de marginalisation d'entrer en action et d'agir sur la perception de l'élève et de son rôle dans le contexte scolaire et vocationnel. Ces mécanismes de marginalisation doivent être contrecarrés dès le bas-âge, avant même l'entrée à l'école. Au lieu de laisser les parents dans une situation de dépendance face au professionnel, un support devrait leur être accordé afin qu'ils aient

la possibilité de participer activement et conjointement avec le professionnel au développement de la communication verbale et de l'insertion culturelle de leur enfant. De plus, les parents doivent être informés sur les différentes alternatives et ressources disponibles tant dans le milieu scolaire que professionnel. L'importance de maintenir un contact quotidien avec le milieu familial est soulignée dans la présente étude et devrait être, dans la mesure du possible, favorisée.

Pour les élèves qui sont présentement intégrés, une information professionnelle adéquate couvrant les différents aspects peut être fournie par l'entremise de visites de milieu et de stage de formation au cours de ses études secondaires. Des discussions et des retours sur l'expérience vécue dans le milieu devraient permettre à l'élève non seulement de préciser sa connaissance de l'occupation mais d'exprimer les difficultés d'adaptation anticipées et les solutions à apporter. Pour l'élève qui désire poursuivre ses études, l'accès aux études collégiales devrait lui être permis dans les délais les plus brefs.

L'intégration scolaire et sociale du déficient auditif est un projet complexe dont toutes les implications ne sont pas encore connues. Une évaluation continue des différents aspects du projet d'intégration est l'élément central qui permet de vérifier si les objectifs sont atteints et d'apporter, au fur et à mesure, des solutions aux difficultés rencontrées.

## Appendice A

## Instruments de mesure

## Questionnaire et grille de correction

## V.I.P.

Je m'appelle _____. Je voudrais que nous parlions de l'école et du travail. J'aimerais savoir ce que tu veux faire plus tard comme emploi et ce que tu penses du travail et de l'école. Nous allons commencer avec le travail.

(Préférence). Plus tard, quand tu auras 30 ans, quel travail aimerais-tu faire? Quand tu auras fini l'école, quel emploi aimerais-tu avoir?

1. Raisons du choix

   Pourquoi? Pourquoi aimes-tu cela? (Demander au moins deux fois)

   Cotation

   Chaque énoncé démontrant que le sujet le considère comme facteur de sa préférence vocationnelle obtient une cote de 1. Toutes les réponses pertinentes sont postulées comme étant valides. Les réponses reliées à l'occupation sont cotées 2. Les facteurs sont les suivants:

   1. Capacité mentale ou académique
   2. Aptitudes spéciales et habiletés
   3. Intérêts
   4. Valeurs
   5. Traits de personnalité
   6. Prérequis physiques et santé
   7. Sacrifices (cours du soir, session intensive de fin de semaine)
   8. Années d'études exigées
   9. Coût de l'entraînement
   10. Disponibilité des ressources scolaires
   11. Salaire
   12. Autres bénéfices: retraite, congé sans solde ...
   13. Conditions physiques
   14. Heures
   15. Sécurité d'emploi
   16. Conditions physiques: variété, routine, défi, travail sous pression
   17. Conditions sociales
   18. Localité
   19. Avancement
   20. Offre et demande
   21. Attitudes familiales
   22. Opportunité d'apprendre en travaillant
   23. Entraînement présent ou antérieur et expérience

2. Tâches

Que fait un _____? Tu commences à travailler à 9 heures. Qu'est-ce que tu fais en entrant? Je ne sais pas ce que fait un _____ pendant la journée. Explique-moi son travail.

Cotation

A partir de la description des tâches de la CCDP, le sujet obtient la cote suivante:

0 - 01 à 25% des tâches
1 - 26 à 50% des tâches
2 - 51 à 75% des tâches
3 - 76 à 100% des tâches

3. Habiletés requises pour l'occupation

a) Est-ce que tout le monde est capable d'être un _____? Qu'est-ce qu'il faut? (Seules les habiletés sont cotées)

b) Je te donne un exemple. Je suis professeur. Je ne fais pas qu'enseigner. Je prépare des examens, je les corrige, etc. Je fais beaucoup d'autres choses en plus d'enseigner. Est-ce la même chose pour un _____? Pourquoi?

Cotation

Les deux dimensions cotées sont la "conscience des habiletés" et la "relation aux activités de l'emploi". Les références par le sujet des buts de l'occupation sont cotées à la question 6. La validité est assurée par l'utilisation de la CCDP.

0 - Non pertinent, aucune requise (si emploi spécialisé)
1 - Habiletés générales sans relation à l'emploi ou aucune requise (si emploi non-spécialisé ou semi-spécialisé)
2 - Habileté spécifique sans relation à l'emploi ou habileté générale en relation à l'emploi.
4 - Habileté spécifique et relation spécifique à l'emploi

4. Intérêts présents ou hobby reliés à l'emploi

Que fais-tu maintenant qui t'aidera plus tard à être un bon _____?

Cotation

Les réponses reliées aux matières académiques et aux sources d'information sur l'emploi sont reportées aux questions 34 et 35.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Activités généralement pertinentes
2-- Activités spécifiquement pertinentes

5. Traits de personnalité

Quels genres d'individus font de bons _____? Quel genre de personnes est-ce que le patron aime pour cet emploi? Par exemple, un pilote ne doit pas être nerveux.

Cotation

Chaque trait de personnalité est coté pour sa pertinence. La cote totale est la somme de tous les traits pertinents dont la relation à l'occupation est spécifiée ou non spécifiée. Toutes les réponses pertinentes sont postulées comme étant valides.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Trait pertinent et relation à l'occupation non spécifiée
2 - Trait pertinent et relation à l'occupation spécifiée

6. Importance sociale

Pourquoi est-ce qu'un _____ est important? Supposons qu'il n'y ait plus de _____, que feraient les gens? Par exemple, s'il n'y avait pas de professeurs, les enfants grandiraient et seraient ignorants. Ils ne pourraient ni lire, ni écrire. S'il n'y avait pas de _____, qu'est-ce qui arriverait?

Cotation

Toutes les réponses pertinentes sont postulées comme étant valides.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Besoin général avec relation générale à l'occupation
2 - Enoncé d'un besoin et d'un effet plus spécifique

7. Lieu de l'occupation

Où est-ce qu'un _____ travaille? Par exemple, une personne qui construit des maisons travaille la plupart du temps dehors. Un pilote travaille dans un avion et quelques fois dans un bureau. Où est-ce qu'un _____ travaille?

Cotation

La validité est assurée par l'utilisation de la CCDP.

0 - Non pertinent, préférences personnelles, aucune réponse, emplacements géographiques
1 - Un type général de lieu de travail
2 - Deux types ou plus de lieux de travail
3 - Deux types ou plus de lieux de travail et en mentionnant la répartition du temps alloué à chacun de ces lieux

8. Pressions

Dois-tu travailler vite? Pourquoi? Dois-tu travailler fort? Pourquoi?

Cotation

La validité est assurée par l'utilisation de la CCDP. Les réponses traitant des habiletés requises sont cotées à la question 3.

0 - Non pertinent, invalide, aucune réponse
1 - Connaissance générale et raison générale
2 - Connaissance spécifique et raisons spécifiques

9. Salaire

Quel est le salaire d'un _____?

Cotation

0 - Non pertinent, invalide, aucune réponse
1 - Salaire valide
2 - Salaire valide et énoncé d'une étendue
3 - Salaire valide, étendue et qualification ou raison valide

10. Augmentations salariales

Que dois-tu faire pour obtenir une augmentation?

Cotation

Cette question ne s'applique pas pour les sujets qui sont leur propre patron. Afin de leur attribuer une cote, la formule suivante est utilisée:

$$\frac{\text{Cote totale du sujet}}{\text{Cote totale du groupe}} \times \text{Cote moyenne de la question}$$

La "cote totale" du sujet et du groupe est la somme de toutes les cotes sauf celles où cette formule peut être utilisée. Les réponses mentionnant un syndicat sont cotées à la question 13 et celles qui traitent du sur-temps à la question 16.

0 - Non pertinente, références personnelles, aucune réponse
1 - Raisons générales pour obtenir une augmentation
2 - Augmentation salariale et raisons pour l'obtenir spécifiques

11. Revenus supplémentaires

Que fais-tu si tu veux avoir plus d'argent? Par exemple, je suis professeur. Supposons que mon salaire n'est pas suffisant. Après mes heures de travail, j'enseigne le langage manuel aux parents d'enfants sourds. J'ai alors deux revenus: mon salaire de professeur et celui de mon travail le soir. Est-ce qu'un _____ est capable de faire cela?

Cotation

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Augmentation salariale, possibilités générales de surtemps
2 - Liste de sources spécifiques de revenus supplémentaires

12. Bénéfices marginaux

En plus de mon salaire, j'ai des avantages. Par exemple, l'école paie le docteur si je suis malade. En plus de ton salaire, y-a-t-il d'autres avantages?

Cotation

Chaque bénéfice énoncé est coté. La cote totale est la somme des bénéfices énoncés. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir la question 10.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Bénéfices généraux
2 - Bénéfices spécifiques

13. Affiliation syndicale

Pour enseigner, je dois être membre d'une association. Si tu n'es pas membre, tu n'as pas le droit de travailler. Est-ce pareil pour un _____?

Cotation

Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir question 10.

0 - Aucune réponse
1 - oui, non

14. Heures de travail

Combien d'heures par jour dois-tu travailler?

Cotation

Les réponses traitant du surtemps sont cotées à la question 16.

0 - Non pertinent, invalide, aucune réponse
1 - 7, 8 ou 9 heures par jour, réponse valide

15. Temps de repos

Tu commences le matin à 9 heures et finis à 5 heures. Arrêtes-tu quelques fois pendant la journée. Quand? Pourquoi?

Cotation

Les deux principales dimensions cotées sont "connaissance du temps libre" et "connaissance des raisons pour ce temps libre". Le score maximum est 8. Sauf pour des occupations particulières, les réponses indiquent que la période du dîner est de 30 minutes à une heure et que les pauses café sont moins de 30 minutes, sont considérées valides. Les réponses donnant comme raison pour ce temps libre le dîner, la pause-café et les périodes de repos sont considérées valides. Les réponses traitant des vacances sont cotées à la question 12. Pour coter les sujets qui sont leur propre

patron, voir la question 10.

0 - Non pertinente, invalide, aucune réponse
1 - Quantité de temps alloué ou raison pour le temps libre
2 - Quantité de temps alloué et raison pour le temps libre

16. Surtemps

Habituellement tu travailles ___ heures par jour. Quelques fois, dois-tu travailler plus de ___ heures? Pourquoi?

Cotation

Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir question 10.

0 - Non pertinent, non, oui, aucune réponse
1 - Raison générale reliée à l'emploi
2 - Raison spécifique reliée à l'emploi

17. Instruments de travail

Par exemple, une secrétaire a besoin pour travailler d'un dactylo, d'un crayon, de papier, etc., ou par exemple, un menuisier a besoin pour travailler d'une scie, de bois, d'un crayon, etc. Qu'est-ce qu'un _____ a besoin pour travailler?

Cotation

Chaque occupation est placée dans l'une de cinq catégories afin de recevoir une cote pour le nombre d'outils valides énoncés. La validité est assurée par l'utilisation de la CCDP. La cote maximum est 3.

| Cote | Verbale ou manuelle | Cléricale | Mécanique ou scientifique |
|---|---|---|---|
| 0 - | Invalide ou aucune réponse | | |
| 1 - | 1 à 4 outils | 1 à 3 outils | 1 à 4 outils |
| 2 - | 5 à 9 outils | 4 à 6 outils | 5 à 8 outils |
| 3 - | 10 outils ou plus | 7 outils ou plus | 9 outils ou plus |

18. Précaution requise et conséquence

a) Un pilote doit être prudent sinon il peut avoir un accident. Est-ce qu'un _____ doit être prudent?

b) Si le pilote fait une erreur, il peut y avoir beaucoup de morts. Si un _____ fait une erreur, qu'arrivera-t-il?

Cotation

La validité est assurée par l'utilisation de la CCDP

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Précaution générale requise ou conséquence générale d'une erreur

2 - Précaution générale requise et conséquences générales ou précaution spécifique ou conséquence spécifique
3 - Combinaison des précautions et des conséquences générales et spécifiques
4 - Précaution et conséquences spécifiques

19. Santé physique

Est-ce important pour un _____ d'être en bonne santé? Pourquoi?

Cotation

Toutes les réponses pertinentes sont postulées comme étant valides.

0 - Oui, non, idiosyncratique, non pertinente, aucune réponse
1 - Affecte l'individu
2 - Affecte les réactions des autres
3 - Affecte la productivité à l'emploi

20. Exigences physiques

Pour un joueur de hockey, c'est important d'avoir des jambes fortes. Il peut alors patiner plus vite. Qu'est-ce qu'un _____ a besoin. Pourquoi?

Cotation

Les deux principales dimensions sont la "connaissance des exigences physiques" et les "activités physiques reliées à l'occupation". Les traits de personnalité sont cotés à la question 5.

0 - Non pertinent, invalide, aucune réponse
1 - Activité physique générale reliée à l'occupation ou exigences physiques générales
2 - Activités physiques générales et exigences physiques générales ou activité physique spécifique ou exigences physiques spécifiques
3 - Exigences physiques générales et activité physique spécifique ou exigence physique spécifique et activité physique générale
4 - Exigence physique spécifique et activité physique spécifique.

21. Age d'entrée et de retraite

a) A quel âge peux-tu commencer à travailler comme _____? Pourquoi?

b) A quel âge dois-tu arrêter de travailler comme _____? Pourquoi?

Cotation

Les deux principales dimensions sont "l'âge" et "les raisons pour cet âge". Les âges d'entrée et de retraite sont évalués séparément. Les réponses traitant de l'entraînement sont cotées à la

question 34 ou à la question 36.

0 - Non pertinent, invalide ou aucune réponse
1 - Âge d'entrée valide ou âge de retraite valide ou raison pour l'âge d'entrée valide ou raison pour l'âge de retraite valide.
2 - Réponses valides pour deux des quatre domaines
3 - Réponses valides pour trois des quatre domaines
4 - Réponses valides pour les quatre domaines

22. Sécurité d'emploi

Est-ce qu'un _____ peut travailler toute sa vie, tout le temps? Pourquoi?

Cotation

Pour être considérées pertinentes, les raisons données doivent être reliées aux cycles d'embauche dans cette occupation et non à la satisfaction des employés avec l'occupation. Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir question 10.

0 - Non pertinent, invalide ou aucune réponse
1 - Conscience générale de la situation d'embauche pour l'occupation
2 - Conscience de la situation d'embauche et des raisons pour cette situation

23. Dangers pour la santé

Est-ce dangereux de travailler comme _____? Peux-tu te blesser?

Cotation

Les deux principales dimensions sont "la présence du danger" et "les conséquences de ce danger".

0 - Pas de danger (si invalide), invalide, non pertinent
2 - Danger général et conséquence générale du danger
3 - Danger général et conséquence spécifique du danger; danger spécifique et conséquence générale du danger
4 - Danger spécifique et conséquence spécifique du danger

24. Précautions requises

Que dois-tu faire pour te protéger contre ces dangers?

Cotation

Les réponses de cette question sont reliées à la réponse à la question 23. Si à la question précédente le sujet répond "pas de danger" ou si le sujet obtient une cote 0, la réponse est cotée "non applicable" (NA)

0 - Aucune activité mentionnée, non pertinent
1 - Procédures générales indiquées
2 - Procédures spécifiques indiquées

25. Offre et demande

Est-ce difficile de trouver un emploi de _____? Pourquoi?

Cotation

Les deux principales dimensions sont "la conscience des difficultés", et "les raisons pour ces difficultés". Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir la question 10.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Conscience des difficultés avec raisons générales pour ces difficultés (l'offre et la demande)
2 - Conscience des difficultés avec raisons spécifiques pour ces difficultés

26. Site géographique

Où peux-tu trouver un emploi comme _____? Peux-tu le trouver à Montréal ou dois-tu travailler ailleurs? Pourquoi?

Cotation

Les deux principales dimensions sont "le site géographique" et "les possibilités d'embauche". Les lieux spécifiques où le travail peut être fait sont cotés à la question 7. Les énoncés sur la procédure utilisée pour obtenir un emploi sort cotés à la question 21 ou à la question 29. Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir la question 10.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Sites géographiques spécifiques
2 - Sites géographiques spécifiques avec les noms d'endroits spécifiques pour l'emploi et/ou raisons pour une bonne possibilité d'embauche

27. Procédure de recherche d'emploi

Supposons que tu as fini l'école et que tu as reçu ton diplôme. Que fais-tu pour te chercher du travail?

Cotation

Chaque méthode reçoit un score de 1 ou 2, selon le degré de spécificité de la méthode employée. Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. La cote totale est la somme des méthodes énoncées.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Méthode générale
2 - Méthode spécifique

28. Facteurs particuliers affectant les perspectives d'emploi

Qu'est-ce qui pourrait être difficile quand tu cherches un emploi? Supposons que tu ne sois pas capable de trouver un emploi, quelles en seraient les raisons?

Cotation

Les deux principales dimensions sont "la conscience des difficultés personnelles" et "les raisons de ces difficultés". Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir la question 10.

0 - Aucune conscience de difficultés personnelles possibles
1 - Conscience des difficultés avec raisons générales pour ces difficultés
2 - Conscience des difficultés avec raisons spécifiques

29. Procédure de sélection des candidats

Supposons que tu soies en entrevue pour un emploi. Quelle sorte de questions est-ce qu'on te demande?

Cotation

Un point est donné pour la mention de chacun des domaines suivants:

1 - Santé physique: examen médical
2 - Caractéristiques personnelles
3 - Habitudes de travail: absentéisme, retard, productivité, références
4 - Scolarisation: notes, diplôme
5 - Habiletés et talents: test d'aptitude, intelligence
6 - Expérience: apprenti, autre emploi
7 - Milieu familial et motivation pour l'emploi
8 - Bénéfices recherchés de l'emploi: salaire, bénéfices marginaux
9 - Période d'essai
10 - Age

Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Le score total est la somme des domaines mentionnés. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir la question 10.

30. Limites de l'avancement

Supposons que tu commences comme _____. Tu travailles quelques années. Peux-tu obtenir un poste plus important?

Cotation

Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. La cote to-

tale est la somme des titres mentionnés. Les réponses traitant des prérequis pour un avancement sont cotées à la question 31. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir la question 10.

Chaque titre est coté de la façon suivante:

0 - Non pertinent, références personnelles, aucune réponse
1 - Titre général
2 - Titre spécifique

31. Procédure d'avancement

Que dois-tu faire pour obtenir ce poste plus important?

Cotation

Chaque méthode d'obtention d'un avancement est cotée; le score total est la somme de ces méthodes. Si aucun titre n'est donné à la question 30, les réponses à cette question sont cotées "non applicable" (NA). Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Pour coter les sujets qui sont leur propre patron, voir question 10. Quelques-unes des méthodes générales habituellement énoncées sont: l'ancienneté (expérience), la productivité, les caractéristiques de l'employé, les tests, cours de perfectionnement.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Méthode générale
2 - Méthode spécifique

32. Contact professionnel

Travailles-tu seul ou avec d'autres? Par exemple, en tant que professeur, je travaille avec d'autres professeurs mais aussi avec des secrétaires, la direction, etc. Est-ce pareil pour toi?

Cotation

Toutes les réponses pertinentes sont postulées comme étant valides.

0 - Non pertinent, catégories non-occupationnel tels que amis
1 - De un à trois types pertinents de collègues
2 - Plus que trois types

33. Prestige de l'occupation

Imagines que quelqu'un te demande ce que tu fais comme emploi. Qu'est-ce que la personne pense de cet emploi?

Cotation

Les deux principales dimensions sont "la conscience des attitudes" et "les raisons de cette attitude".

Toutes les réponses sont postulées comme étant valides.

0 - Aucune conscience, non pertinent
1 - Conscience avec raisons générales pour cette attitude
2 - Conscience avec raisons spécifiques pour cette attitude

34. Relation avec le travail scolaire

a) Quels sont les cours qui vont t'aider plus tard dans ton emploi? Pourquoi?

b) Quels seraient les autres cours qui t'aideraient plus tard?

Cotation

Toutes les réponses pertinentes sont postulées comme étant valides.

0 - Aucune relation avec l'occupation, non pertinent, aucune réponse
1 - Relation avec un aspect général de l'occupation
2 - Relation avec un aspect spécifique de l'occupation

35. Source d'information

a) A qui as-tu parlé pour le choix des choses que tu dois apprendre à l'école pour devenir un _____? Qu'ont-ils dit?

b) As-tu parlé à quelqu'un de ce que tu dois faire (apprendre) après avoir fini tes études ici? Qui? Qu'est-ce qu'ils ont dit?

Cotation

Toutes les réponses sont postulées comme étant valides. Les deux principales dimensions sont "les sources" et "l'information reçue". Le score total est la somme des sources d'information. Les réponses traitant des attitudes parentales sont cotées à la question 37.

0 - Aucune source ou aucune information indiquée, non pertinent
1 - Source générale avec information générale reçue
2 - Source spécifique avec information générale reçue
3 - Source générale avec information spécifique reçue
4 - Source spécifique avec information spécifique reçue

36. Entraînement

a) Quand tu auras fini ici, que vas-tu faire? Vas-tu travailler, aller dans une autre école, rester à la maison?

b) Combien d'années à l'école dois-tu passer pour devenir un _____? Pourquoi?

c) Supposons que tu aies fini d'étudier ici. As-tu besoin d'autre chose avant de travailler?

d) Combien de temps est-ce que cela prend? Pourquoi?

e) Où vas-tu aller pour cela?

f) Combien cela coûte-t-il?

g) Qui paiera?

Cotation

0 - Non pertinent, invalide, aucune réponse
1 - Conscience générale d'une éducation post-secondaire requise et de la façon de l'obtenir
2 - Information spécifique sur éducation post-secondaire et la façon de l'obtenir
3 - Information spécifique sur éducation post-secondaire et des procédures d'entrée.

37. Attitudes des parents

Tes parents savent que tu veux être un _____. Qu'en pensent-ils?

Cotation

Toutes les réponses sont postulées valides.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Conscience d'attitudes générales
2 - Conscience d'attitudes spécifiques

38. Alternative

Si tu n'es pas capable de devenir un _____, que vas-tu faire à la place?

Cotation

Chaque occupation est classée dans l'un des six domaines (interpersonnel, mécanique, sciences naturelles, affaires, scientifique et esthétique). Une comparaison des réponses à l'alternative choisie et leur préférence occupationnelle est faite pour déterminer la cote de cet item. Toutes les réponses sont postulées comme étant valides.

0 - Non pertinent, aucune réponse
1 - Domaine différent et niveau différent
2 - Domaine différent et même niveau; même domaine et niveau différent
3 - Même domaine et même niveau

Tableau 7

Liste des secteurs occupationnels et de leurs numéros de code selon la Classification Canadienne Descriptive des Professions

| Code | Description du secteur occupationnel |
|---|---|
| 11 | Directeurs, administrateurs et personnel assimilé |
| 21 | Travailleurs des sciences naturelles, techniques et mathématiques |
| 23 | Travailleurs spécialisés des sciences sociales et secteurs connexes |
| 25 | Membres du clergé et assimilés |
| 27 | Enseignants et personnel assimilé |
| 31 | Personnel médical, techniciens de la santé et travailleurs assimilés |
| 33 | Professionnels des domaines artistique et littéraire et personnel assimilé |
| 37 | Travailleurs spécialisés des sports et loisirs |
| 41 | Personnel administratif et travailleurs assimilés |
| 51 | Travailleurs spécialisés dans la vente |
| 61 | Travailleurs spécialisés dans les services |
| 71 | Agriculteurs, horticulteurs et éleveurs |
| 73 | Pêcheurs, chasseurs, trappeurs et travailleurs assimilés |
| 75 | Travailleurs forestiers et bûcherons |
| 77 | Mineurs, carriers, foreurs de puits et travailleurs assimilés |
| 81/82 | Travailleurs des usines de transformation |
| 83 | Usineurs et travailleurs des secteurs connexes |
| 85 | Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation |
| 87 | Travailleurs du bâtiment |
| 91 | Personnel d'exploitation des transports |
| 93 | Manutentionnaires et travailleurs assimilés, n.c.a. |

Tableau 7 (Suite)

Liste des secteurs occupationnels et de leurs numéros de code selon la Classification Canadienne Descriptive des Professions

| Code | Description du secteur occupationnel |
|---|---|
| 95 | Autres ouvriers qualifiés et conducteurs de machines |
| 99 | Travailleurs non classés ailleurs |

Tableau 8

Grille de classification des risques selon le niveau de communication verbale du sujet, les exigences de la formation générale, de parole, d'ouie et la stéréotypie de l'occupation choisie

| Facteurs déterminant le risque | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Communication verbale du sujet | Formation générale | Stéréotypie | Parole exigée | Ouie exigée | Risque correspondant |
| 0 | N | - | 0 | 0 | Bas |
| 0 | N | - | 1 | 0 | Elevé |
| 0 | N | - | 0 | 1 | Elevé |
| 0 | N | - | 1 | 1 | Elevé |
| 0 | S | 1 | 0 | 0 | Bas |
| 0 | S | 0 | 0 | 0 | Modéré |
| 0 | S | 0 | 0 | 1 | Elevé |
| 0 | S | 0 | 1 | 0 | Elevé |
| 0 | S | 0 | 1 | 1 | Elevé |
| 0 | P | - | - | - | Elevé |
| 1 | N | - | 0 | 0 | Bas |
| 1 | N | - | 1 | 0 | Bas |
| 1 | N | - | 0 | 1 | Bas |
| 1 | N | - | 1 | 0 | Bas |
| 1 | S | 1 | 0 | 0 | Bas |
| 1 | S | 0 | 0 | 0 | Modéré |
| 1 | S | 0 | 0 | 1 | Modéré |
| 1 | S | 0 | 1 | 0 | Modéré |
| 1 | S | 0 | 1 | 1 | Modéré |
| 1 | P | - | - | - | Elevé |

Codification de la préférence vocationnelle selon le secteur occupationnel, la source d'influence, le risque et le réalisme

| Régime | Sexe | No. du sujet | Secteur occupationnel | Source d'influence | Risque modéré (M) bas (B) ou élevé (E) | Réaliste (R) irréaliste (I) | Facteurs déterminant le risque | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Formation générale | Parole exigée | Ouie exigée | Communication verbale du S. | Stéréotypie |

## Appendice B

## Données brutes

Tableau 9

Correspondance des occupations formulées par les sujets avec le système de classification de la Classification Canadienne Descriptive des Professions (CCDP)

| Sujet | Occupation selon le sujet | Occupation selon la CCDP |
|---|---|---|
| 1 | Pommiculteur | 7115-110 Cultivateur de fruits<br>FG:4 PPS 8 CA: D67 AP: LO 2347 |
| 2 | Imprimerie | 9512-122 Conducteur de presse<br>FG:4 PPS:7 CA: I5 AP: L 47 |
| 3 | Golfeur | 3710-146 Golfeur professionnel<br>FG:3 PPS:7 CA: D AP: L234567 |
| 4 | Imprimerie | 9512-122 Conducteur de presse<br>FG:4 PPS:7 CA: I5 AP: L 47 |
| 5 | Briqueteur | 8782-110 Briqueteur<br>FG:4 PPS:7 CA: D6 AP: LO 2347 |
| 6 | Comptable (banque) | 4130-130 Comptable adjoint de banque<br>FG:4 PPS:5 CA: I AP: S 4567 |
| 7 | Architecte | 2141-110 Architecte<br>FG:6 PPS:8 CA: D AP: S 47 |
| 8 | Electronique | 8535-114 Réparateur électronicien<br>FG:4 PPS:5 CA: I6 AP: L 47 |
| 9 | Forêt-insecte | 2133-118 Enthomologiste<br>FG:6 PPS:8 CA: I6 AP: S 47 |
| 10 | Comptable (commerce) | 4131-142 Teneur de livres<br>FG:4 PPS:4 CA: I AP: S 47 |
| 11 | Mécanicien pour la voirie | 8791-138 Poseur de tuyaux<br>FG:3 PPS:5 CA: E46 AP: LO 34 |
| 12 | "Lifter" dans une manufacture | 9315-126 Conducteur de chariot-élévateur<br>FG:3 PPS:4 CA: D57 AP: M 47 |
| 13 | Electricité | 8733-118 Electricien-réparateur<br>FG:4 PPS:7 CA: D6 AP: L 234567 |

Tableau 9 (Suite)

Correspondance des occupations formulées par les sujets avec le système de classification de la Classification Canadienne Descriptive des Professions (CCDP)

| Sujet | Occupation selon le sujet | Occupation selon la CCDP |
|---|---|---|
| 14 | Electronique | 8537-110 Dépanneur de téléviseurs<br>FG:4 PPS:7 CA: I AP: M 3467 |
| 15 | Imprimerie | 9512-122 Conducteur de presse<br>FG:4 PPS:7 CA: I5 AP: L 47 |
| 16 | Dactylo | 4113-110 Dactylographe sur machine à écrire automatique<br>FG:3 PPS:7 CA: I AP: S 467 |
| 17 | Secrétaire juridique | 4111-110 Secrétaire<br>FG:4 PPS:6 CA: I AP: S 4567 |
| 18 | Perforatrice | 4143-134 Opérateur sur perforatrice de cartes<br>FG:3 PPS:4 CA: I AP: S 47 |
| 19 | Coiffeuse | 6143-118 Esthéticien<br>FG:3 PPS:6 CA: I AP: L 47 |

Tableau 10

Codification de la préférence vocationnelle selon le secteur occupationnel, la source d'influence, le risque et le réalisme

| Régime | Sexe | No. du sujet | Secteur occupationnel | Source d'influence | Risque modéré (M), bas (B) ou élevé (E) | Réaliste (R) ou irréaliste (I) | Facteurs déterminant le risque: Formation générale | Parole exigée | Ouie exigée | Communication verbale du S. | Stéréotypie |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Intégré | Garçons | 1 | 71 | F | M | R | S | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 2 | 95 | F | B | I | S | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | 3 | 37 | F | E | I | N | 1 | 1 | 0 | - |
| | | 4 | 95 | S | B | I | S | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | 5 | 87 | F | M | R | S | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 6 | 41 | F | E | I | S | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | | 7 | 21 | F | E | I | P | 0 | 0 | 0 | - |
| | | 8 | 85 | S | M | R | S | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Filles | 9 | 21 | F | E | I | P | 0 | 0 | 0 | - |
| | | 10 | 41 | S | M | R | S | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Non-intégré | Garçons | 11 | 87 | F | B | I | N | 0 | 0 | 0 | - |
| | | 12 | 93 | F | B | I | N | 0 | 0 | 0 | - |
| | | 13 | 87 | S | M | R | S | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 14 | 85 | S | E | I | S | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | 15 | 95 | S | B | I | S | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Filles | 16 | 41 | S | M | R | N | 0 | 1 | 0 | - |
| | | 17 | 41 | S | M | R | S | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | 18 | 41 | S | B | I | N | 0 | 0 | 0 | - |
| | | 19 | 61 | S | B | I | N | 0 | 0 | 0 | - |

Tableau 11

Scores bruts des sujets au "Vocational Information and Planning (VIP) Index"

| | Régime intégré | | | | | | | | | | Régime non-intégré | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Garçons | | | | | | | | Filles | | Garçons | | | | | Filles | | | |
| | Source d'influence[1] | | | | | | | | | | Source d'influence | | | | | | | | |
| Question | F 1[2] | F 2 | F 3 | F 4 | F 5 | F 6 | S 7 | S 8 | F 9 | S 10 | F 11 | F 12 | S 13 | S 14 | S 15 | S 16 | S 17 | S 18 | S 19 |
| 1 | 9 | 4 | 7 | 1 | 0 | 3 | 0 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 0 | 1 |
| 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 3 | 4 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 5 | 6 | 2 | 3 | 2 | 5 | 8 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 |
| 6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 7 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 8 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 9 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | .6 | 1 | .3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 11 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 12 | 2.3 | 4 | 1.4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 6 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 13 | .3 | 0 | .2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 6.9 | 6 | 4.1 | 2 | 2 | 1 | 6 | 5 | 3 | 3 | 4 | 6 | 2 | 4 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 |
| 16 | 2 | 2 | 1.2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |

[1] F = familiale; S = scolaire

[2] Les nombres indiquent les numéros des sujets

Tableau 11 (Suite)

Scores bruts des sujets au "Vocational Information and Planning (VIP) Index"

| | Régime intégré | | | | | | | | | | Régime non-intégré | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Garçons | | | | | | | | Filles | | Garçons | | | | | Filles | | | | |
| | Source d'influence[1] | | | | | | | | | | Source d'influence | | | | | | | | | |
| Question | F 1[2] | F 2 | F 3 | F 4 | F 5 | F 6 | S 7 | S 8 | F 9 | S 10 | F 11 | F 12 | S 13 | S 14 | S 15 | S 16 | S 17 | S 18 | S 19 |
| 18 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 20 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 22 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | 4 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | 1 | 2 | 1 | 2 | NA | NA | 2 | 2 | 1 | NA | 2 | 2 | 1 | 2 | NA | NA | NA | NA | NA |
| 25 | 1.7 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 26 | 1.8 | 1 | 1.1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 27 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 5 |
| 28 | 2.8 | 2 | 1.7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 29 | 5.1 | 5 | 3.1 | 4 | 3 | 5 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 30 | 1.1 | 1 | .7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 31 | .9 | 0 | .6 | NA | 1 | 1 | 1 | NA | NA | 0 | 0 | NA | 0 | NA | NA | NA | 1 | NA | NA |
| 32 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 34 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

[1] F = familiale; S = scolaire

[2] Les nombres indiquent les numéros des sujets

Tableau 11 (Suite)

Scores bruts des sujets au "Vocational Information and Planning (VIP) Index"

| | Régime intégré | | | | | | | | | | Régime non-intégré | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Garçons | | | | | | | | Filles | | Garçons | | | | | Filles | | | |
| | Source d'influence[1] | | | | | | | | | | Source d'influence | | | | | | | | |
| Question | F 1[2] | F 2 | F 3 | F 4 | F 5 | F 6 | S 7 | S 8 | F 9 | S 10 | F 11 | F 12 | S 13 | S 14 | S 15 | S 16 | S 17 | S 18 | S 19 |
| 35 | 4 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 36 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 37 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 38 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 |

[1] F = familiale; S = scolaire

[2] Les nombres indiquent les numéros des sujets

## Remerciements

L'auteur désire remercier son directeur de thèse, Monsieur Jean-Claude Mongeau, Ph.D., pour son aide constante et éclairée. Nous désirons également souligner la collaboration de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal à la réalisation de ce mémoire, ainsi que Monsieur Paul Bourcier, professeur et interprète, pour sa contribution à l'expérimentation.

Références

ALPERT, R. (1957). Anxiety in academic achievement situations: its measurement and relation to aptitude. Doctoral dissertation, Stanford University.

ATKINSON, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological review, 64, 359-372.

Classification Canadienne Descriptive des Professions (1971). Tomes 1 et 2, Ottawa: Information Canada

CLARK, H.F. (1931). Economic theory and correct occupational distribution. New York: Teachers College Bureau of Publication.

COOK, L., ROSSETT, A. (1975). The sex role attitudes of deaf adolescent women and their implications for vocational choice. American Annals for the deaf, 120 (3), 341-345.

CRITES, J.O. (1969). Vocational psychology. New York: McGraw-Hill.

Dictionary of occupational titles, Vol. I et II (1965). Washington, D.C.: Government Printing Office.

DYER, J.R. (1932). Sources and permanence of vocational interest of college men - 101 cases over five year period. Journal of applied psychology, 16, 233-240.

GARRETT, H.E. (1958). Statistics in psychology and education (5th ed.). New York: Longmans.

GINZBERG, E., GINSBURG, S.W., AXELRAD, S., HERMA, J.L. (1951). Occupational choice. New York: Columbia University Press.

GIROUX, N. (1972). L'intégration un faux problème. Xième congrès du Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle. Conférence d'ouverture, Montréal, Canada.

GOFFMAN, E. (1968). L'asile. Paris: Minuit.

HOLLAND, J.L. (1966). The psychology of vocational choice: a theory of personality types and environmental models. New York: Ginn.

LEVINE, M., LEVINE, A. (1970). The climate of change, in I.G. Sarason et B.R. Sarason, Ed., Readings in abnormal psychology, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 26-32.

LERMAN, A.M., GUILFOYLE, G.R. (1970). Prevocational behavior in deaf adolescents. New York: Teachers College Press.

LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of psychology, 140.

MC CLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A., LOWELL, B.L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.

MAHONE, C.H. (1960). Fear of failure and unrealistic vocational aspiration. Journal of abnormal and social psychology, 60, 253-261.

MEYERSON, L. (1971). Somato psychology of physical disability, in W. B. Cruickshank, Ed., Psychology of exceptional children and youth. New York: Prentice Hall, 3ième édition, pp. 1-74.

MONGEAU, J.C. (1974). L'intégration scolaire et sociale de l'enfance exceptionnelle: application à l'enfant sourd. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

NORTH, C.C., HATT, P.K. (1947). The Norc Scale, in A.J. Reiss jr., O.D. Duncan, P.K. Hatt et al., Occupation and social status, Glencoe, Ill.: Free Press.

PARSONS, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin.

ROSENTHAL, R. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. Scientific American, 218, 4, 19-23.

SCHEFF, T.J. (1963). The role of the mentally ill and the dynamics of mental disorder: a research framework, in I.G. Sarason et B.R. Sarason, Ed., Readings in abnormal psychology, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 76-85.

SCHMIDT, J.L., ROTHNEY, J.W. (1955). Variability of vocational choice of high school students. Personnel and guidance journal, 34, 142-146.

SCHUR, E.W. (1971). Labelling deviant behavior: its sociological implications. Harper and Row.

SIEGEL, S. (1956). Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York: McGraw-Hill.

SMALL, L. (1953). Personality determinants of vocational choice. Psychological monographs, 67, (1, Whole No. 351).

SUPER, D.E. (1953). Vocational development: the process of compromise or synthesis. Journal of counseling psychology, 3, 249-253.

SUPER, D.E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper and Row.

SUPER, D.E., BACHRACH, P.B. (1957). Scientific careers and vocational development theory. New York: Teachers College Bureau of Publication.

SUPER, D.E., OVERSTREET, P.L. (1960). The vocational maturity of ninth grade boys. New York: Teachers College Bureau of Publication.

TROW, W.D. (1941). Phantasy and vocational choice. Occupation, 20, 89-93.

TSENG, M.S., CARTER, A.R. (1970). Achievement motivation and fear of failure as determinants of vocational choice, vocational aspiration and perception of vocational prestige. Journal of counseling psychology, 17, 2, 150-156.

WILSON, G.B., ROSS, M., CALVERT, D.R. (1974). An experimental study of the semantics of deafness. Volta review, 76, 7, 408-414.

WRIGSTONE, J.W., ARONOW, M.S., MUSKOWITZ, S. (1963). Developing test norms for deaf children. American annals for the deaf, 108, 311-316.